

Andressa Mattos Salgado

**IMPASSES E PASSOS NA INCLUSÃO ESCOLAR DE
CRIANÇAS AUTISTAS E PSICÓTICAS: o trabalho do
professor e o olhar para o sujeito.**

**Curitiba, PR
PPGE-UFPR
2012**

Andressa Mattos Salgado

**IMPASSES E PASSOS NA INCLUSÃO ESCOLAR DE
CRIANÇAS AUTISTAS E PSICÓTICAS: o trabalho do
professor e o olhar para o sujeito.**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área Temática: Cultura e Processo de Ensino – Aprendizagem.

Linha de Pesquisa: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tamara da Silveira Valente.

**Curitiba, PR
PPGE-UFPR
2012**

Catálogo na Publicação
Aline Brugnari Juvenêncio – CRB 9º/1504
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Salgado, Andressa Mattos

Impasses e passos na inclusão escolar de crianças autistas
e psicóticas: o trabalho do professor e o olhar para o sujeito /
Andressa Mattos Salgado. – Curitiba, 2012.
172 f.

Orientadora: Profª. Drª. Tamara da Silveira Valente
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Inclusão em educação. 2. Educação especial. 3. Crianças autistas – Educação. 4. Crianças psicóticas – Educação. 5. Professores de educação especial. 6. Crianças – Desvio do desenvolvimento. I. Título.

CDD 371.9



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **ANDRESSA MATTOS SALGADO** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, DR^a TAMARA DA SILVEIRA VALENTE, DR. LEANDRO DE LAJONQUIÈRE e DR^a TANIA STOLTZ, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“IMPASSES E PASSOS NA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS AUTISTAS E PSICÓTICAS: O TRABALHO DO PROFESSOR E O OLHAR PARA O SUJEITO”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
DR ^a TAMARA DA SILVEIRA VALENTE		aprovada
DR. LEANDRO DE LAJONQUIÈRE		Aprovada
DR ^a TANIA STOLTZ		aprovada

Curitiba, 26 de março de 2012.

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
Matr. 123456

*Em nome dos (des)encontros com meus alunos e meus mestres,
que me animaram nessa empreitada e me animam a cada dia.*

AGRADECIMENTOS

Por que sempre há de haver uma dívida...

Agradeço a meus Pais, porque me educaram com o mais fino traço, e me colocaram na vida.

À minha Irmã pela grandeza dos pequenos gestos de acolhida.

Aos meus Avós, porque me ensinam a riqueza da simplicidade.

Ao André, pela presença, cada dia um pouco mais, mesmo que à distância.

Meus demais familiares e amigos, porque sustentaram comigo os dias difíceis de cansaço e me injetaram doses de alento durante esse longo trabalho. Às comidinhas, às conversas, aos passeios, às risadas, aos elogios, às piadas, às “espairecidas”, sou grata.

À Prof^a Tamara da Silveira Valente, minha orientadora, pela presença superlativa, que me animou desde o primeiro ano da graduação a me lançar nesta expedição. Devo-lhe o primeiro passo do meu percurso acadêmico e tudo o mais: o rigor criterioso às minhas inflexões na escrita acadêmica, aquele café amigo, empréstimos a perder de vista de livros, a leitura incansável de várias versões, a acolhida sincera nos momentos difíceis. Obrigada por ser um *mestre-não-todo*, e com isso possibilitar que eu fale em nome próprio.

À Prof^a Tânia Stoltz, que acompanha minha trajetória acadêmica desde a graduação, agradeço pelas observações criteriosas no Exame de Qualificação, a partir das quais foi possível aprimorar o traçado desse texto, levando em conta os prováveis leitores.

Ao Professor Leandro de Lajonquière que me permitiu a leitura animada de seus escritos, sugerindo bibliografias e possibilidades de abordagens da conexão inclusão escolar, psicanálise e educação. As orientações na ocasião do Exame de Qualificação, a um só tempo me tranquilizaram e inquietaram, convocando-me a mergulhar em novas leituras.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, que me apresentaram novos olhares, sugerindo leituras e questões, Prof^a Helga Loos, Prof^a Tais Moura Tavares, Prof^a Tânia Braga Garcia, e especialmente a Prof^a Sandra Regina Kirchner Guimarães que leu atenciosamente as prévias desse texto durante o Seminário de Dissertação, e, sobretudo me orientou quanto às escolhas metodológicas. Ao Prof^o Marcus Levy A. Bencostta que também acompanhou meu percurso acadêmico desde a graduação, e que acolheu com paciência e generosidade minhas dúvidas de pesquisadora iniciante.

Agradeço aos meus parceiros de trabalho, Andrea Cordeiro, Luciana Moraes, Aline Dias, Daniel Brephol, Verônica Fleith e Daniele Guerra, pelas conversas intermináveis sobre as possibilidades e impossibilidades da educação, e sobre a custosa conexão psicanálise e educação. Agradeço também a todos os companheiros que encontrei na Escola Trilhas, na SERPIÀ, no Centro Terapêutico Lugar de Vida, e nas demais escolas por onde andei. Obrigada pela parceria no trabalho com a educação das crianças que me trouxeram até aqui.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, seus gestores e funcionários, pela presteza em cuidar dos importantes detalhes administrativos. Ao Programa REUNI pelo subsídio financeiro durante o Mestrado. Ao CNPq que me concedeu a bolsa de Iniciação Científica na Graduação, subsidiando o início da minha trajetória como pesquisadora.

Aos participantes desta pesquisa, a Secretaria do Estado da Educação do Paraná, e o Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional, por autorizar a investigação junto aos professores.

Agradeço a honra que me concederam os professores participantes dessa pesquisa, que sem reservas lançaram-se nessa empreitada comigo e deixaram também a sua marca na escrita desse texto.

As crianças autistas e psicóticas que expuseram e continuam a expor os despropósitos da educação que insiste em dominar o sujeito.

Inventei um menino levado da breca para me ser.
Ele tinha um gosto elevado para chão.
De seu olhar vazava uma nobreza de árvore.
Tinha desapatite para obedecer a arrumação das coisas.
Passarinhos botavam primavera nas suas palavras.
Morava em maneira de pedra na aba de um morro.
O amanhecer fazia glória em seu estar.
Trabalhava sem tréguas como os pardais bicam as árvores.
Aprendeu a dialogar com as águas ainda que não
soubesse nem as letras que uma palavra tem.
Contudo que soletrasse rãs melhor que mim!
Era beato de sapos.
Falava coisinhas seráficas para os sapos como se
namorasse com eles.
De manhã pegava o regador e ia regar os peixes.
Achava arrulos antigos nas estradas abandonadas.
Havia um dom de traste atravessado nele.
Moscas botavam ovo no seu ornamento de trapo.
As garças pensavam que ele fosse árvore e faziam
sobre eles suas brancas bostas.
Ele não estava nem aí para os estercozinhos brancos.
Porém o menino levado da breca ao fim me falou
que não fora inventado por esse cara poeta
Porque fui eu que inventei ele.

¹ Manoel de Barros. *Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010 p.151.

SALGADO, Andressa Mattos. *Impasses e Passos na inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas: o trabalho do professor e o olhar para o sujeito*. Curitiba, 2012. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná.

RESUMO

Tendo como objetivo conhecer a percepção dos professores frente à inclusão escolar das crianças autistas, psicóticas ou com Transtornos Globais do Desenvolvimento (T.G.D). Assim, esta pesquisa se propôs a investigar quais os passos possíveis no trabalho do professor de crianças autistas ou psicóticas, e, quais os impasses inerentes ao ato educativo junto a essas crianças. Para realizar este estudo buscou-se a contribuição de quatro autores interessados na interlocução Psicanálise e Educação - Catherine Millot, Maud Manonni, Leandro de Lajonquière e Maria Cristina Kupfer. Os participantes da pesquisa foram os professores da rede estadual de ensino de Curitiba que atuam com o processo de inclusão escolar de crianças autistas, psicóticas ou com T.G.D. Os dados foram obtidos através de entrevistas e da oferta de um espaço para que os professores pudessem falar sobre o seu trabalho com esses alunos. Das entrevistas emergiram as seguintes categorias: o diagnóstico, a família e o saber psico-médico-especializado; o trabalho do professor e a (in)suficiente formação; as particularidades dos professores frente ao seu aluno com T.G.D; e o pedido às instituições escola e governo. No desdobrar das dificuldades relatadas pelos professores nos encontros em grupo, foram localizados três pontos de impasse no trabalho da inclusão escolar com essas crianças: a estrutura escolar; os fundamentos da pedagogia; e a própria estrutura psíquica das crianças autistas ou psicóticas. A análise dos resultados mostra que há uma possibilidade ao se considerar a inclusão escolar dessas crianças. Essa possibilidade está atrelada à capacidade que o professor tem de implicar-se com o seu ato educativo. Quando o professor trabalha numa concepção de educação que leva em conta o sujeito parece haver chances de que ambos, professor e aluno possam atuar em nome próprio, resguardando as respectivas subjetividades.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Trabalho do Professor. Aluno autista ou psicótico. Psicanálise e educação.

SALGADO, Andressa Mattos. The Impasses and possibilities of the school inclusion for students with autism, psychosis and or Pervasive Developmental Disorders: the educational practices of teacher and the look towards the subjectivity. Curitiba, 2012. Thesis (Master). Graduate Program in Education Federal University of Paraná, Brasil.

ABSTRACT

The main purpose of this study was to get to know the perceptions the teachers of autistic, psychotic and or Pervasive Developmental Disorders (PDD) students have towards the inclusion of their students in regular schools. Moreover it sought to investigate which steps were possible and which were the obstacles in the educational work of a teacher towards his students with autism, psychoses and or Pervasive Developmental Disorders PDD. To achieve this objective the theoretical works of Catherine Millot, Maud Mannoni, Leandro de Lajonquière and Maria Cristina Machado Kupfer greatly contributed. The participants of this study were teachers who work with school inclusion of children with diagnostic of autism, psychosis and or PDD, at two public schools in Curitiba, in the State of Paraná. Data were obtained through interviews and one intervention constituted by a group-meeting which aim was to give the teachers an opportunity to talk about their pedagogical practices with these students. The interviews revealed the following categories: the diagnostic of the autistic, the psychotic and the TGD child, the family of these children and the psycho-medical-specialized knowledge; the (un)sufficient pedagogical graduate formation of the teachers; the subjectivity of the teacher facing the subjectivity of the student; the teachers' request to the education authorities. The group-meetings pointed out three impasses and one possibility. The three points of impasses concerning the inclusion of children with these diagnostics in regular schools are: a. the school administrative and pedagogical organization, b. the theories that give pedagogical fundamentals to the teachers' practices and, c. the psychic structure of the autistic, the psychotic and or the Pervasive Developmental Disorders children. The analysis of the data shows that there is a possibility of school inclusion for the students with autism, psychoses and or Pervasive Developmental Disorders PDD. This possibility depends on the ability of the teacher to implicate himself in his educational act. When the teacher works having a conception of education that takes into consideration the subjectivity, as proposed by psychoanalysis, it seems that emerges the opportunity for both, the teacher and the student, to participate of the educational act as subjects.

Key-words: School Inclusion; teacher's educational practices; autistic, psychotic and PDD student;

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- EXPLICATIVO DO FLUXO DE MATRÍCULAS NO ÚLTIMO CENSO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM 2006 NO BRASIL.....	03
QUADRO-A. OBJETIVOS DO ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	77
QUADRO-B. TERMOS EXTRAÍDOS DA TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES-PARTICIPANTES.....	88
QUADRO-C A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR: ALGUNS DELINEADORES DE DIFICULDADES.....	88
QUADRO-D DETALHAMENTO DAS DIFICULDADES VIVIDAS NA INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM T.G.D.....	89
QUADRO-E SÍNTESE DOS TERMOS EXTRAÍDOS DA TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	Apêndice-C

SUMÁRIO

Introdução	2
CAPÍTULO 1. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTRE O DITO E O ESCRITO	12
1.1 Educação para os deficientes?	12
1.2 Educação para normalizar	16
1.3 Educação para atender.....	19
Recomendações	27
1.4 A formAção do professor	28
CAPÍTULO 2. DO SABER TODO AO SABER NÃO TODO	31
2.1 A <i>psicologização</i> da educação.....	31
2.1.1 A ilusão da certeza do saber (psico)pedagógico.....	32
Só o José é normal	36
2.2 A psicanálise implica a educação	37
A aula	43
2.3 O ato educativo e o trabalho do professor	44
2.4 Um problema político	47
Quem vai ficar comigo?	50
CAPÍTULO 3. A CRIANÇA, A ESCOLA E OS OUTROS	51
3.1 O lugar do aluno, o professor e a transferência	51
3.2 Algumas particularidades: falta uma falta	55
3.3 Quando a educação leva em conta o sujeito.	61
Sobre importâncias.	70
CAPÍTULO 4. O PERCURSO METODOLÓGICO	71
4.1 Da natureza da pesquisa	71
4.2 As entrevistas	75
4.3 O dispositivo da Conversação	78
4.4 O estudo piloto.....	80
4.5 De escola em escola: entre ajustes e percalços	82
4.6 Sobre o uso dos instrumentos e a Análise dos dados	85

CAPÍTULO 5. É CONVERSANDO QUE SE FAZ O CAMINHO	90
5.1 O que os professores falam sobre a inclusão escolar	90
5.1.1 “Ele é assim”: o diagnóstico, a família e o saber médico-psico- pedagógico.	93
5.1.2 “Falta preparo”: o trabalho do professor, e a (in)suficiente formação.	100
5.1.3 “Faltam palavras”: as particularidades dos professores frente ao seu aluno autista, psicótico ou T.G.D.	110
5.1.4 Até aqui, um pedido às instituições escola e governo.	115
5.2 Entre <i>Impasses</i> e <i>Passos</i>	118
5.2.1 O primeiro ponto de impasse: <i>a estrutura escolar</i>	120
5.2.2 O segundo ponto de impasse: <i>os fundamentos da pedagogia</i>	121
5.2.3 O terceiro ponto de impasse: <i>a estruturação psíquica das crianças autistas, psicóticas ou com T.G.D</i>	123
5.2.4 Um passo: o trabalho do professor e o olhar para o sujeito.	126
5.2.5 Nota sobre o P.A.S	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
BIBLIOGRAFIA.....	138
APÊNDICES.....	
Apêndice A Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada	
Apêndice B Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	
Apêndice C. Tabela de síntese dos termos encontrados nas entrevistas	
ANEXOS	
Anexo 1. Nº. 010/08-SUED/SEED	
Anexo 2. Declaração de consentimento da S.E.E.D/D.E.E.IN-PR	
Anexo 3. Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPR/Setor Ciências da Saúde	
Anexo 4. Declaração final da S.E.E.D/D.E.E.IN-PR	
Anexo 5. TCLE aprovado pelo Comitê de Ética	

CAPÍTULO 1

1.1 Introdução

Inclusão é a palavra de ordem em todas as escolas brasileiras na atualidade. Essa afirmativa quer dizer que, obedecendo às regulamentações federais, estaduais e municipais, tornou-se obrigatório que crianças com as mais variadas dificuldades físicas ou psíquicas vão à escola.

A Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial produzida pela UNESCO em 1994, em nome de uma educação para todos, propõe a concepção de Inclusão Escolar ao utilizar o termo “pessoa com necessidades educacionais especiais”, estendendo-o a todas as crianças ou jovens que têm necessidades diferenciadas decorrentes de suas características de aprendizagem. O princípio é que as escolas devem acolher a todas as crianças, com programas pedagógicos centrados na necessidade da criança, independente de suas condições físicas, intelectuais ou emocionais. Nesse novo conceito estão contempladas não apenas as pessoas com algum tipo de deficiência, mas também aquelas que definitiva ou temporariamente apresentam alguma necessidade que a impeça de acompanhar, regularmente, o currículo proposto pela escola. Abarca, portanto, também crianças que estão inseridas na categoria psiquiátrica T.G.D - Transtornos Globais do Desenvolvimento², mesmo que, a princípio não se indague se essas crianças podem usufruir de um processo de escolarização nos moldes da pedagogia vigente.

As crianças com T.G.D, para a Psicanálise, fazem parte da categoria que compõe o diagnóstico de Autismo e Psicose Infantil. No território clínico há uma variedade conceitual que inclui esses quadros, que ainda não apresentam definições precisas (Kupfer, 2007 p.44). Assim, quando falamos aqui de T.G.D, ou autismo e psicose, estamos falando de crianças em sofrimento psíquico, segundo o referencial psicanalítico. Essas crianças apresentam dificuldades na circulação social oriundas das suas diferentes formas de se relacionar com o outro. A acolhida da sua singular forma de ser e estar no mundo exige da escola diversos ajustes. Por vezes, as condições subjetivas dessas crianças desvendam que os métodos pedagógicos não operam como o esperado. Sendo assim, neste cenário um tanto complexo e instável

² Esta conceituação tem como referência a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – 10ª revisão, (CID-10), por ser a classificação oficialmente adotada no Brasil a partir de 1996.

da educação inclusiva, é preciso investigar o que significa para essas crianças ir à escola, e, para os professores, educar essas crianças. Isso quer dizer que estudar e praticar a educação inclusiva sugere repensar concepções até então cristalizadas e intocáveis.

Embora no Brasil a inclusão escolar tenha se legitimado através de leis e decretos que visam garantir o acesso das crianças com T.G.D à escola, a proposta e o imperativo da lei não garantem que essas crianças, e também os seus professores, estejam realmente usufruindo dos seus direitos enquanto cidadãos. Os impasses vividos pelos professores e pelas crianças incluídas são inúmeros, e por isso têm sido alvo de significativas controvérsias. Sabe-se que muitas escolas constroem um sistema de ensino paralelo, separando as crianças incluídas das demais, valendo-se neste momento de um tutor ou professor particular, sob a justificativa de que assim essas crianças teriam maiores chances de desenvolver as habilidades necessárias para a sua faixa etária. As polêmicas acerca da inclusão de crianças autistas e psicóticas envolvem, sobretudo, queixas relacionadas à falta de capacitação dos professores da escola regular; falta de recursos educativos, e falta de apoio interdisciplinar.

Pensar a escola como espaço profícuo para a construção de um lugar social para essas crianças é de fato uma proposta já por si honrosa, já que possibilita avançar no sentido de uma sociedade que não segrega o diferente. No entanto, o que se observa é que a inclusão “em massa” tem incorrido em um sem número de equívocos. Dados do Ministério da Educação (MEC) apontam que o número de crianças com necessidades educacionais especiais – NEE - incluídas na escola regular, vem aumentando consideravelmente nos últimos anos. No Brasil, a evolução das matrículas em escolas regulares/classes comuns indicam que, entre 2002 e 2006, houve crescimento de 194% das matrículas inclusivas, com crescimento de 175% em escolas com apoio pedagógico especializado e 208% em escolas sem apoio pedagógico especializado. O último censo³ da educação especial em 2006 indica os dados a seguir explicitados no quadro:

³ Cf. Políticas Nacionais para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>

	Condutas típicas	Autismo
Matrículas em 2006	95.860	11.215
Na Escola especial	22.280	7.513
Na Escola regular	73.780	3702

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no último censo da educação especial em 2006 no Brasil. Evolução da Educação Especial no Brasil⁴.

O conjunto desses dados demonstra a necessidade de maiores investigações acerca das condições em que está acontecendo a inclusão dessas crianças na rede regular de ensino. Nos estudos sobre as estatísticas há quem defenda que o aumento no número de matrículas indique o sucesso da educação inclusiva. Não obstante, mesmo considerando a relevância dos números para a proposta em pauta, é preciso advertir que tais números não garantem o bem-estar dos professores e das crianças envolvidos em tais processos.

Entre os pesquisadores há quem diga que o fator decisivo para o sucesso da educação inclusiva é a boa vontade, o interesse do professor em aceitar o desafio de incluir crianças com necessidades educacionais especiais em suas salas de aula. Para autores como Jerusalinsky (1999) e Kupfer (2001) a educação inclusiva envolve uma gama de fatores relacionados aos aspectos históricos, políticos e culturais que devem ser cuidadosamente considerados. Kupfer (*ibidem*, p.86-87) vai além e faz uma crítica a alguns teóricos que preconizam o ideário da inclusão “a qualquer custo”, justificando que, na educação inclusiva de crianças autistas ou psicóticas, o professor precisa sustentar sua função de produzir enlace, em acréscimo a sua função pedagógica, e, para isso, necessita do apoio de uma equipe de profissionais dispostos a ouvir esse professor e ajudá-lo a pensar a sua prática. Jerusalinsky e Páez (1999, p.15-21) ao arrazoarem sobre a importância de o movimento da educação inclusiva ter vindo para corrigir os equívocos originários de práticas sociais discriminatórias, criticam que, ao abrir as portas da escola regular para todos, “não se desenvolveram os recursos docentes e técnicos e o apoio específico necessário para adequar as instituições escolares e os procedimentos pedagógico-didáticos às novas condições de inclusão”. Isso não significa, no entanto, que as crianças com autismo ou psicose não possam se beneficiar da

⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>

inclusão escolar. Jerusalinsky (1999) não deixa de ressaltar o que pode significar uma escola para essas crianças,

[...] a figura da escola vem a calhar porque a escola não é socialmente um depósito como o hospital psiquiátrico, a escola é um lugar para entrar e sair, é um lugar de trânsito. Além do mais, do ponto de vista da representação social, a escola é uma instituição normal da sociedade, por onde circula, em certa proporção, a normalidade social. Portanto alguém que frequenta a escola se sente geralmente mais reconhecido socialmente do que aquele que não frequenta (idem, ibidem, p.150).

Vemos com isso que ir à escola faz parte do tratamento das crianças com T.G.D, uma vez que os efeitos da escolarização são terapêuticos. Esses autores preconizam a idéia de que o movimento de incluir crianças com autismo e psicose na escola regular deve considerar as condições subjetivas de cada criança. Deste modo, incluir uma criança com autismo ou psicose na escola regular não é uma questão de direitos e deveres. “Nesse sentido, é importante ressaltarmos que a inclusão escolar, sobretudo de crianças autistas ou psicóticas, não pode ser feita a qualquer preço, e cabe a nós – psicanalistas e educadores – indagar se essas crianças têm as “ferramentas” necessárias para usufruir daquilo que o convívio escolar deve proporcionar-lhes, enquanto gerador de laços sociais”. (BASTOS, 2001, p.49)

Para uma criança autista ou psicótica, ir à escola, além de um direito, faz parte do seu tratamento terapêutico. Assim, para essas crianças a conjunção educacional e terapêutica deve movimentar não só as discussões acadêmicas, mas também políticas, na tentativa de criar um embate contra o endossamento da ideologização da inclusão escolar, levando a indagar sobre quais condições o trabalho da inclusão escolar dessas crianças está sendo realizado nas escolas. O que parece justificar este estudo.

Neste sentido, esta pesquisa parte das experiências vividas por esta pesquisadora, enquanto professora do ensino básico, mais precisamente de uma experiência com um aluno de diagnóstico inconcluso, a partir do qual surgiram questões que convidam à reflexão sobre alguns impasses presentes na prática docente com crianças com T.G.D, e, principalmente os impasses presentes no ato educativo quando concebido enquanto ato pedagógico.

1.2 O relato de uma experiência.

Ao tornar-me professora, me deparei com incontáveis não-saberes, questionamentos sobre o ato docente, que conduziram meu olhar na graduação para os estudos na iniciação científica, e me trouxeram até a pós-graduação. No primeiro ano como professora, em 2001, a questão que se colocava para mim foi a do que fazer com uma criança surda na pré-escola que empurrava as cadeiras de um lado para o outro, enquanto as demais crianças respondiam as minhas expectativas nas atividades propostas. Na universidade, já tomada pelas questões da inclusão escolar, me propus a investigar juntamente com a minha orientadora em iniciação científica, como minha aluna com paralisia cerebral poderia expressar seu universo simbólico. Acabei entendendo que aquela aluna poderia falar da relação dela com a escola e a aprendizagem com uma outra linguagem que não a verbal, e de diversos modos, que não os convencionalmente propostos pela pedagogia. Fui impelida a rever os meus conceitos sobre desenvolvimento, ensino, aprendizagem e avaliação.

As reflexões concernentes a inclusão escolar tomaram uma renovada forma em 2007 quando iniciei uma desafiadora trajetória em uma escola da rede particular em Curitiba que assume a proposta da educação inclusiva em seu plano pedagógico, e se destaca por se ocupar com a inclusão de crianças que vivem inflexões no seu processo de subjetivação. Em consequência das questões provocadas pela angústia de despender um olhar singular a cada aluno, eu verificava diariamente o fracasso dos métodos sustentados nas teorias pedagógicas ou das receitas para trabalhar com meus alunos. Interrogando-me sobre o ato docente, lancei-me em busca de novos referenciais teóricos. Ao encontrar uma proposta de escuta de professores em um trabalho interdisciplinar nessa escola, notei, com efeito, que o referencial psicanalítico poderia contribuir para responder às minhas questões. A aproximação com a psicanálise foi marcada pela necessidade de buscar um espaço teórico de interlocução que tivesse como efeito o de mobilizar questionamentos acerca da minha prática docente na visada da inclusão escolar.

As contribuições da psicanálise ganharam mais sentido quando, ao trabalhar com um aluno de inclusão com diagnóstico inconcluso, percebi que a atividade educativa vai muito além das práticas e estratégias pedagógicas. Mannonni (2003) aborda essa questão dizendo que a posição tradicional da pedagogia é baseada em

critérios de adaptação, mas, diante da criança com T.G.D o professor vê serem fracassadas as concepções propostas pelas teorias pedagógicas e isso o faz questioná-las, e, poderíamos dizer que faz questionar a própria função da educação e do professor, enquanto seu agente.

O trabalho que foi realizado com esse aluno foi sustentado a partir de uma parceria com uma tutora e uma equipe técnico-pedagógica dispostos a dirigir constantemente um olhar atento às subjetividades envolvidas na situação. Foram criadas adaptações curriculares, flexibilizações na avaliação, e uma infinidade de recursos pedagógicos para o ensino. O que não quer dizer que não havia um constante questionamento sobre o desempenho acadêmico do aluno, bem como sobre a atuação do professor. Até porque, na maioria das vezes, as estratégias pedagógicas escapavam ao controle da professora e da tutora, e víamos muito mais sentido quando podíamos acolher e trabalhar “pedagogicamente” aquilo que o aluno trazia: um novo gesto, uma palavra, uma foto, a ida ao galinheiro, ao teatro, ou até mesmo as atitudes consideradas bizarras como: beijar a minhoca, lambe o chão, conversar com a lata do lixo, etc. A equipe pedagógica da escola, os pais, a professora e a tutora desse aluno, consideraram que durante o ano muitos avanços foram conquistados. O aluno progrediu em relação ao convívio social, ampliou suas possibilidades de comunicação, construiu uma relação significativa com o sistema da escrita ainda que não de forma convencional, e, principalmente mostrou-se habilidoso com as normas escolares. De fato encontrou um lugar de aluno nesta escola.

Não obstante, essa experiência, mesmo se tratando de um aparente sucesso de inclusão escolar, precisa ser questionada. Principalmente por que, no trabalho de inclusão escolar, há sempre um pedido que vem do Outro: da escola, da família, da lei. E, diante de tantos pedidos, o professor se vê mergulhado na angústia quando é posto diariamente frente ao fracasso do seu ensino, já que na sua maioria, os professores alicerçam a sua concepção de educação nas teorias (psico)pedagógicas que visam homogeneizar o ensino e naturalizar o desenvolvimento das crianças. Cabe lembrar que a própria estrutura autista ou psicótica apresenta impasses que são inerentes à relação da criança com o processo educativo, o que acentua ainda mais a angústia do professor.

O ingresso em uma escola regular, para uma criança com T.G.D, representa a tentativa de integração em uma instituição e em um grupo que a grosso modo é

denominado “normal”. Nesse momento estão em jogo algumas particularidades determinantes do processo inclusivo: a criança, a família, o professor, a turma e a escola. Deste modo, a posição que estes diferentes campos assumem, precisam ser analisados. Neste estudo, nos deteremos nos seguintes pontos: como está se dando esse processo de incluir crianças autistas ou psicóticas nas escolas em geral, e na percepção dos professores sobre esse processo. Assim, esta pesquisa se propõe a investigar quais os passos possíveis no trabalho do professor de crianças autistas ou psicóticas, e, quais os impasses inerentes ao ato educativo junto a essas crianças.

Nessa direção, acredita-se que um processo contínuo de interlocução entre professores e uma equipe interdisciplinar de apoio faz-se imprescindível. Jerusalinsky (1999 p.145-153) chama a atenção para a necessidade do estabelecimento de uma estrutura institucional interdisciplinar no campo escolar para ajudar os professores a sustentar o seu trabalho com as crianças com autismo ou psicose, considerando as suas peculiaridades da sua relação com o Outro e, conseqüentemente com a aprendizagem. Na opinião de Meira (2006, p.47) o professor “inclusivo” deve saber acerca das diferentes posições subjetivas que uma criança pode vir a constituir para poder entender de que lugar esta criança fala ou não, e em que lugar ele é colocado transferencialmente por ela. E, a partir daí em que lugar a aprendizagem se insere.

Nesse contexto, este estudo entende que não basta somente uma política pública ou uma reorganização curricular, mas, também um conhecimento das características próprias dessas crianças nas suas particulares formas na relação ao outro, ao saber e à satisfação, sendo necessário ao campo da educação uma revisão das concepções educativas. Para que a inclusão dessas crianças possa efetivar-se sem transformar-se em um ato de mera aparência, é preciso situar a reflexão. Nesse sentido, explica Fernando Colli (1997):

Queremos dizer com isso que o desafio da escola que quer ser inclusiva, embora apaixonante, implica muito trabalho, pois se trata de revisar concepções e práticas que pressupõem que a educação só é proveitosa se realizada com grupos homogêneos. Queremos dizer também que é preciso que a escola reflita sobre o aprender a mover-se em uma realidade heterogênea, que pode ser muito mais rica e sem dúvida mais justa para as crianças (COLLI, 1997, p. 32).

Diante disso, entende-se ser imprescindível investir em espaços de reflexão e escuta sistemática dos professores atuantes nesta modalidade de ensino,

conduzidos por uma prática interdisciplinar de profissionais dispostos a interagir, a acompanhar e a sustentar com esses professores a inclusão escolar dessas crianças na escola regular. Neste trabalho, será utilizado o termo interdisciplinar tendo como referência o entendimento de autores como Jerusalinsky (1999), Colli (2005) Kupfer (2001) e Bastos (2005), para designar a interlocução de professores, pedagogos, diretores ou profissionais da educação com os profissionais das mais diversas áreas que atendem a crianças autistas e psicóticas em situação de inclusão escolar.

Sobre a importância dessa interlocução, Kupfer (2001) assinala que os discursos institucionais que se dão na escola tendem a reproduzir repetições, na tentativa de conservar o igual e garantir a sua permanência, mas, contra isso, insurgem vez por outra “falas de sujeitos que buscam operar rachaduras no que está cristalizado” (*ibidem* p.136). Assim, o objetivo de um espaço na escola para o professor falar sobre a sua prática educativa, se sustenta na possibilidade, que a autora descreve como segue:

[...] Se há mudanças em um grupo de professores, essas mudanças poderão “transbordar” para o grupo de crianças, sem que tenham sido dados conselhos, orientações, ou sem que os professores tenham tido “consciência” da necessidade dessa mudança. Simplesmente o ângulo de visão passa a ser outro e o que se vê é outra coisa. Um profissional que faça, por exemplo, um grupo de professores tendo como referência essa “leitura” institucional, de modo amplo, e do grupo, em seu funcionamento interior, estará operando com princípios da psicanálise, sem contudo estar psicanalizando ninguém (KUPFER 2001, p.136),

Contrariamente ao que diz o senso comum, o trabalho docente é uma ação de extrema complexidade. O movimento de discutir, refletir e reinventar a própria prática é necessário para que possam ser identificados os efeitos da idealização no ato educativo e principalmente na educação inclusiva. No processo de inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas é muito comum possibilidades e limites institucionais se confundirem na concretização dos processos de ensino-aprendizagem, com as possibilidades e os limites subjetivos dos professores e alunos.

A investigação a que se propõe neste estudo, parte do pressuposto de que os discursos pedagógicos tendem a produzir repetições, na tentativa de fazer permanecer o ideal, o homogêneo, como forma de se proteger da angústia provocada pelo diferente, pelo fracasso do ideal. Outro pressuposto é o de que os professores não têm encontrado um espaço para falar sobre as vicissitudes que

estão vivendo com seus alunos autistas ou psicóticos, espaço este tão necessário para refletir sobre as questões envolvidas prática educativa.

Nesse sentido uma questão norteadora se coloca: *De que ordem são os fatores que os professores delineiam como operadores de limites ou impasse na inclusão escolar dessas crianças?* Para desencadear um processo coletivo que leve a compreender os motivos pelos quais, em geral, as crianças autistas e psicóticas não conseguem encontrar um “lugar” na escola comum, não bastam informações, são necessários processos de reflexão.

Partindo da caracterização do problema delineado nesta pesquisa, elencam-se os seguintes objetivos:

Objetivo geral.

Investigar as percepções dos professores da escola pública sobre a inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas no ensino regular.

Objetivos específicos.

- Ofertar um espaço para que os professores entrevistados possam falar sobre as vicissitudes inerentes ao ato educativo junto aos seus alunos autistas e psicóticos.
- Registrar as reflexões promovidas a partir da intervenção proposta, a fim de identificar os impasses, e os passos possíveis na prática docente com as crianças autistas e psicóticas.

Este trabalho foi estruturado em cinco capítulos, além da Introdução e da Conclusão. No capítulo 1 - *A educação inclusiva: entre o dito e o escrito* -, procura-se localizar no curso da história da educação especial e da educação inclusiva, os fundamentos idealistas que sustentam a prática da inclusão escolar. Ainda neste capítulo chamamos a atenção para os vários nomes que o processo educativo recebeu, marcando o equívoco de este ser entendido como ato pedagógico.

Do saber todo ao saber não-todo, título do capítulo 2, trabalha-se as críticas a que foram submetidos os ideais pedagógicos, a partir das reflexões levantadas por teóricos ocupados com a conexão psicanálise e educação que apresentam outras maneiras de olhar o ato educativo e a criança, visando uma educação para a realidade do desejo.

No capítulo 3 – *A criança, a escola e os outros* -, são trazidos os conceitos de aprendizagem e transferência segundo Freud, e a sugestão de o professor

reconhecer a sua posição de mestre não-todo. Uma breve retomada dos principais desdobramentos do processo de constituição do sujeito é feito neste capítulo, com a intenção de localizar os impasses presentes nas estruturas autistas e psicóticas. Finalizando este capítulo, dialoga-se com autores que apresentam a função terapêutica da escola para as crianças autistas e psicóticas, na visada da concepção de educação para o sujeito.

O *percurso metodológico* -, título do capítulo 4, vai explicitar a opção metodológica desse trabalho de investigação, que, por meio de entrevistas e de um espaço para falar em grupo, ofertou a possibilidade de os professores participantes dessa pesquisa falarem sobre as dificuldades vividas no trabalho de inclusão de seus alunos autistas ou psicóticos.

Finalmente, no capítulo 5 – *É conversando que se faz o caminho* -, trabalharemos os resultados da pesquisa, apresentando três pontos de *impasses* no trabalho de inclusão escolar de crianças autistas ou psicóticas. Os *impasses* relatados pelos professores tornarão evidente *um passo*, que mostra uma saída para a sustentação de um trabalho de inclusão escolar de crianças autistas ou psicóticas.

Ainda, para animar a leitura, e esquentar a discussão, serão trazidas as ilustrações de TONNUCI com uma releitura sobre a infância, QUINO com a ácida MAFALDA e, algumas das *Memórias Inventadas* de MANOEL DE BARROS.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTRE DITO E O ESCRITO.

1.1 Educação para os Deficientes

Pensar Educação Inclusiva nos dias atuais exige conhecer as primeiras tentativas da educação das pessoas com deficiências, e retomar alguns dos desdobramentos históricos, a fim de analisar sobre quais ideais e concepções políticas e sociais foi erigido o novo paradigma da inclusão.

Desde os primórdios da civilização vemos reproduzir, de diversas maneiras e sob várias estratégias, a exclusão dos indivíduos que apresentavam deficiências. O período histórico iniciado com as mais antigas civilizações e que se estendeu até a queda do Império Romano no Ocidente no século V, foi marcado pelo ideal do corpo perfeito e forte para guerrear, da beleza física, da capacidade de retórica para proferir discursos filosóficos, entre outras habilidades. Estes eram aspectos valorizados pelas pessoas e que conferia a cidadania aos homens. Naquela sociedade, aqueles que não correspondiam ao padrão, por algum tipo de anomalia, eram considerados inadequados, inaptos ou até mesmo inúteis, já que não teriam utilidade para as principais atividades produtivas da época. Os que nasciam com deficiências visíveis como, por exemplo, a falta ou deformação de membros, ou a incapacidade de enxergar ou falar, eram abandonados ou mortos logo ao nascer (FERNANDES, 2007).

Este contexto, que denunciava práticas de extermínio, passou a ser modificado com as concepções e as ações de caridade influenciadas pela igreja. Na Idade Média, com o fortalecimento da Igreja e o advento do Cristianismo, a prática de extermínio começou a ser questionada. Aliando-se à nobreza, o clero passou a ter muita influência na definição dos valores de moralidade. Neste contexto, os homens eram considerados criaturas de Deus, logo, as pessoas defeituosas e/ou mentalmente doentes passaram a receber cuidados. No entanto, essa atenção acontecia de forma arbitrária, visto que as interpretações variavam. Por um lado havia o entendimento que as pessoas com deficiências estavam sendo castigadas por Deus, eram criaturas demoníacas, ou resultados de bruxaria. Por outro, que as pessoas deficientes eram consideradas seres predestinados por Deus para o “dom da cura”. Ainda, os que apresentavam deformidades físicas eram tidos como objeto

de entretenimento e curiosidade popular, sendo instrumento de distração dos nobres na corte ou objeto de exposição em praças públicas. Decorrentes dessa concepção aconteceram as primeiras iniciativas de assistência e compadecimento para com os deficientes físicos e doentes mentais. Foram criados os asilos e abrigos onde eram doadas esmolas e prestada assistência a essas pessoas, tal atitude era interpretada como um ato de caridade que conduzia à salvação da alma dos que o faziam. Estas ações de assistência culminaram em um novo movimento no atendimento das pessoas com deficiências denominado Segregação (MIRANDA, 2003).

No século XVI as pessoas com deficiências eram excluídas ou segregadas da circulação social para viverem em instituições nomeadas de “especializadas”. O motivo implícito desta ação era o de esconder os que não correspondiam aos padrões de normalidade. Os que se desviavam da conduta esperada pela família ou pela igreja eram chamados de indivíduos a se corrigir. Surgia, assim, a idéia de anomalia, corroborada pela medicina. Nesse momento a igreja passou a usar juntamente com a medicina a nomenclatura “normal” e “anormal” (FERNANDES, 2007).

Com a Revolução Burguesa, o cenário político e econômico sofre uma grande transformação: a Igreja católica perdeu seu poder irrestrito, a monarquia inicia sua derrocada, surgem os estados modernos, se fortalecem as relações de produção que passam a ser baseadas no trabalho assalariado e na indústria emergente, dentre outros. Neste novo contexto social, as pesquisas em ciências naturais ganham força e status científico, e a medicina passa a fornecer elucidações às questões relacionadas às deficiências, abalizando estas como causas biológicas e não espirituais como eram apontadas pela igreja. Os estudiosos do século XVIII renunciando à tutela da religião passaram a criticar o inatismo da época. Todas as afirmações deviam ser confirmadas pela observação e os dados fornecidos pela experimentação.

Foi nesse contexto que o médico francês Jean Itard (1774-1838), passou a empenhar-se em educar um menino que havia sido encontrado vivendo como único ser humano em meio aos animais em uma floresta. Este “menino selvagem”, considerado ineducável e batizado de *Victor de Aveyron*, segundo Itard, apresentava uma idiotice. Itard desenvolveu um programa baseado em procedimentos médicos e pedagógicos, que tinha como objetivo recuperar o potencial cognitivo do menino, o que segundo ele, daria oportunidades para o desenvolvimento de suas capacidades

humanas. Neste momento, a possibilidade de educação e adaptação de uma pessoa que fugia aos padrões de normalidade da vida civilizada passou a ser debatida abertamente.

Ainda que o caso de Itard tenha sido considerado o precursor na tentativa de educar um “selvagem” ou diferente, algumas ponderações são importantes, já que para Itard o menino pouco conseguiu corresponder aos seus objetivos educativos. Não tendo obtido o êxito almejado, Itard afirmou convicto que Victor estava inapto para se comportar como a natureza estabelecera. Ao analisar este caso histórico, Lajonquière (2010) afirma que pouco se questionou as ações que subsidiaram o ato “pedagógico” executado por Itard. Por Victor não corresponder ao método, foi considerado ineducável:

[...] o engenhoso médico-pedagogo nunca se deteve a pensar que a sua estratégia pudesse já ter sido concebida de forma inapropriada. Não se deteve a pensar que o desenho experimental pudesse não representar, não recobrir o real do ato educativo. [...] Itard não conseguia ver mais além de suas cartilhas ou de seu manual de instruções. Esse típico gesto pedagógico de colocar o outro no lugar daquele cuja estranheza o condena a não ter nada de familiar conosco, isto é, no lugar de selvagem, precede todo o diagnóstico de inaptidão. Entretanto, quando Victor respondia como esperado, Itard manifestava uma satisfação passageira, para logo na sequência reduplicar a intervenção ou inventar uma contraprova para, assim, ter absoluta certeza que o “acerto” de Victor tinha sido indubitavelmente uma manifestação natural e não mero simulacro. Nesse sentido, Itard sempre duvidava das respostas de Victor [...] (LAJONQUIÈRE, 2010, p.138-139).

Como se pode perceber, nas palavras deste autor, a retomada deste célebre relato histórico deixa evidente que Itard representa uma “inflexão no ideário pedagógico” presente no discurso escolar. O que se constata é que a Educação não se sustenta nos seus princípios, e desvia nos seus objetivos. Por séculos a educação busca tornar “*real* um *ideal* de uma natureza suposta” (Lajonquière, 2010, p.147 grifo do autor). Essa consideração é importante, quando falamos de educar uma criança que foge aos padrões da “normalidade”, como foi o caso de Victor, e como é o caso das demandas da inclusão escolar nos dias de hoje. Bastou a esse médico apegar-se ao método, assim como hoje se sugere a muitos educadores. Por conseguinte, bastava ao menino selvagem responder de acordo com os padronizados parâmetros de desenvolvimento, que todo método pedagógico supõe. Na expectativa deste ideal, aumentam-se as chances de que a educação das crianças ditas diferentes seja considerada um fracasso (LAJONQUIÈRE, 2009, p.140-141).

Embora a experiência de Itard tenha a sua relevância para a história da educação especial, segundo Lajonquière ela vem dizer o que, precisamente, não deve ser pretendido com a educação. Diante de tal afirmação é imprescindível rever as concepções que sustentam o ato educativo. Os princípios que fundamentam a educação têm as suas raízes em complexas relações filosóficas, sociais, culturais, políticas, econômicas e históricas, e revelam a concepção sobre o ideal do homem. Nas palavras do autor:

Itard reconhece de forma sublime o furor pedagógico que não reconhece a impossibilidade da educação. Ele conseguiu realizar o desejo inconsciente do pedagogo: encontrar esse aluno ideal, desprovido de todo o saber e disposto a ser despojado da ignorância pela graça do mestre para, assim virar seu clone. Esse desejo sustenta o traçado de qualquer educação que se pense ideal, e que pretendendo consumir um bem ou uma missão civilizadora qualquer, não faz nem mais nem menos que perverter a educação (LAJONQUIÈRE, 2010, p.141).

Os avanços científicos dos séculos XVIII a início do XX representaram um novo movimento na concepção que embasava o atendimento à pessoa com deficiência. A contribuição da psicologia que, nas últimas décadas de 1800, firmara-se como campo de estudo e de investigações para conhecer a mente humana, permitiu uma análise mais abrangente das deficiências e de suas implicações. Os movimentos sociais desencadeados ao final da década de 1940 e início de 1950, após o término da Segunda Guerra Mundial, motivados pelos inúmeros atos desumanos cometidos pelas grandes potências ocidentais, e a mobilização dos grupos que sofreram exclusão ou marginalização por situação da pobreza extrema, pela cor de pele, pela raça, pelas diferenças físicas e intelectuais acentuadas, pela fé, pela opção sexual, entre outras manifestações de preconceito, contribuiu para a luta em defesa dos direitos fundamentais dos cidadãos (MAZZOTTA, 1996).

Retomando os ideais da Revolução Francesa (1789), que almejava o reconhecimento dos valores supremos de igualdade, liberdade e fraternidade entre os homens, foi promulgada, em 10 de Dezembro de 1948, a Declaração dos Direitos Humanos, documento que passa a subsidiar, a partir de então, as políticas públicas e os instrumentos jurídicos da maioria dos países. Esta lei, no preâmbulo, assim rege:

A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforcem, através *do ensino e da educação*, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o

seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, *grifo nosso*).

Esta declaração abre caminho para outras manifestações em defesa dos direitos fundamentais dos cidadãos. Depois dela novos textos são elaborados e tornam-se norteadores das decisões tomadas pela ONU – Organização das Nações Unidas, que cria uma espécie de código de ética para assegurar que nenhum ato de natureza discriminatória ocorra contra as minorias sociais. É neste contexto que a luta pelos direitos das pessoas com deficiências se assenta, dentre estes o direito de ir à escola ganha força, após séculos de exclusão e segregação.

1.2 Educação para normalizar.

Vários pesquisadores já evidenciaram que descrever a história da Educação Especial para deficientes no Brasil não é uma tarefa simples (BUENO, 2004; MAZOTTA, 1996), uma vez que não se encontram na literatura disponível estudos sistematizados sobre o assunto. A evolução do atendimento educacional especial irá ocorrer com características diferentes daquelas observadas nos países europeus e norte-americanos, que já buscavam a substituição das práticas segregadoras pelas integradoras, reivindicando dentre outras necessidades, o direito de acesso à educação ofertada em escolas regulares junto com as demais crianças e jovens. No Brasil a fase da negligência ou omissão, que pode ser observada em outros países até o século XVII, pode ser estendida até o início da década de 50 (BUENO, 2004).

Para Mazzotta (1996), a história da educação especial no Brasil pode ser dividida em dois momentos: primeiro, de 1854 a 1956, quando não existiam iniciativas oficiais, e as iniciativas particulares eram isoladas, e, o segundo, de 1957 a 1993, quando o atendimento educacional aos “excepcionais” foi explicitamente assumido, em nível nacional pelo governo federal, com a criação de campanhas específicas. Foi na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, que se estabeleceu a Integração escolar enquanto preceito constitucional, preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Este novo movimento pela Integração buscou inserir os deficientes nos sistemas sociais gerais, tais como a educação, o trabalho, a família e o lazer. Sobre o caráter do modelo de atendimento desenvolvido pelo movimento da Integração

alguns autores destacam que até a década de 1990, havia uma submissão ao discurso médico, que vinha reproduzindo práticas que foram criticadas por suas consequências excludentes e segregacionistas, principalmente no âmbito das escolas. Para Senra (*et al*, 2008) é só mais tarde que o movimento da inclusão vai denunciar o caráter alienante do discurso médico propondo um modelo social de deficiência, que se fundamenta no entendimento de que os problemas da pessoa com deficiência estão tão intrínsecos a ela quanto à sociedade.

Alguns estudiosos que discutem os significados dos termos Integração e Inclusão, e suas implicações no processo educativo de pessoas com necessidades educacionais especiais, como Mantoan (2003) e Sassaki (2005) assinalam que é importante delinear os termos usados, pois eles expressam situações de inserção diferentes que se fundamentam em posições teóricas também diferentes, quando não divergentes.

Na educação, o termo Integração refere-se estritamente a inserção escolar de alunos com deficiências, e envolve um conjunto de possibilidades que vão desde as escolas especiais até as classes comuns. Neste modelo, o que define a melhor possibilidade para o aluno sustenta-se nas condições do aluno de acompanhar as atividades desenvolvidas em cada contexto, ou seja, da educação para a normalização. Não cabe à escola a ação de fazer modificações na sua estrutura ou no ato pedagógico, são as capacidades dos indivíduos que determinam a possibilidade de adaptar-se ou não aos padrões da escola (SASSAKI, 2005).

Decorrente do processo de Integração a Educação Especial passou a ser um sistema paralelo e localizado hierarquicamente, subalterno ao ensino regular. Os alunos que não tivessem condições acadêmicas de aprendizagem, isto é, não conseguissem acompanhar em igual tempo a metodologia, alcançar todos os objetivos, entender todos os conteúdos e realizar todas as avaliações, deveriam ter sua educação realizada em outro espaço onde as ações educativas estariam organizadas com a finalidade de tornar mínimas as dificuldades apresentadas, e quando constatado o progresso no rendimento do aluno, este retornaria ao ensino regular, o que via de regra, não acontecia.

Para Sassaki (2005), mesmo que o esforço do processo de Integração tenha o interesse de promover a socialização das pessoas com deficiência, não deixa de ser segregacionista, pois deposita todas as responsabilidades na pessoa com deficiência:

A integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social), sendo que a pessoa com deficiência deve procurar tornar-se mais aceitável para a comunidade. A integração sempre procurou diminuir a diferença da pessoa com deficiência em relação à maioria da população, por meio da reabilitação da educação especial e até cirurgias, pois ela partia do pressuposto de que as diferenças constituem um obstáculo, um transtorno que se interpõe à aceitação social (SASSAKI, 2005, p.21).

A principal crítica que se fez e ainda se faz ao processo de Integração, é, portanto, a busca pela *normalização*, ou seja, que as diferenças das pessoas com deficiências não são consideradas tal como são (SASSAKI, 2005). Neste processo de *normalização*, o que predomina é a tentativa de fazer a pessoa com deficiência parecer o mais próximo possível do padrão de normalidade imposto socialmente. Não raro as práticas das escolas especiais eram organizadas com a finalidade de viabilizar modificações que tornassem as pessoas com deficiência o mais *normal* possível. É nesse contexto da prática da Integração, que o movimento pela Educação Inclusiva é fortalecido.

Os princípios que regem a inclusão escolar sustentam o ideal acerca das potencialidades de a sociedade se adaptar para poder incluir em seus sistemas sociais as pessoas com deficiências, enquanto, simultaneamente, estas se preparariam para assumir seus papéis na sociedade. O rompimento protocolar com os princípios da Integração e com a modalidade da Educação Especial dá-se com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (1990) e reforça-se com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais que deu origem à Declaração de Salamanca (1994), assinada por representantes de 92 países, e 25 organizações internacionais que acordaram os princípios fundamentais da Educação Inclusiva.

Esta Declaração situa os direitos das crianças e dos jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no contexto mais amplo dos direitos da criança e do homem, fazendo referência à Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), à Convenção relativa aos Direitos da Criança (1989), à Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e às Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência (1993). Na Declaração de Salamanca, o princípio pela educação inclusiva fica assim delineado:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem

reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, 11-12).

Partindo do pressuposto de que cada criança tem características singulares, as quais necessitam ser consideradas no processo educacional, este novo paradigma, o da Educação Inclusiva, ressalva que a manifestação de uma dificuldade não seja impedimento para a aprendizagem, respeitando-se assim as diferenças individuais.

1.3 Educação para atender.

Frente às discussões acerca da Educação Inclusiva, não se pode desconsiderar a importância das políticas educacionais que subsidiam esta proposta. Via de regra, são os documentos oficiais que direcionam as grandes linhas de ação nas políticas públicas e apontam o caminho a ser seguido pelos sistemas de ensino. Deste modo, é importante pontuar alguns aspectos presentes no cenário das Políticas Públicas para a Educação Inclusiva, como: o acesso e permanência da criança com necessidades educacionais especiais à escola regular; as adaptações no ambiente escolar e as flexibilizações curriculares; o suporte pedagógico oferecido à escola regular; o trabalho das escolas ou centro de atendimentos especializados; e por fim, a formação dos professores.

Como já exposto, a história da Educação Especial no Brasil é recente, e mais recente ainda, são as políticas para a inclusão escolar. A mais evidente incorporação das diretrizes internacionais de Educação para Todos e da Educação Inclusiva apareceu após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que dedicou um capítulo para falar da Educação Especial, indicando explicitamente a necessidade de a escola regular receber crianças com deficiências.

O princípio ético presente na LDB (9394/96) que rege o movimento pela inclusão implica em considerar que, mesmo quando os alunos apresentem características diferenciadas decorrentes de deficiências ou distúrbios de aprendizagem e desenvolvimento ou, ainda que apresentem condições

socioculturais diversificadas e econômicas desfavoráveis, eles têm o direito de realizar sua escolarização na escola regular. Para que isso aconteça, as escolas precisam estar disponíveis a realizar flexibilizações curriculares, a fim de que esses alunos recebam apoios diferentes daqueles costumeiramente oferecidos. Cabe salientar que flexibilizar o currículo sob esta ótica, não implica negá-lo na sua essência, e sim organizar suas modalidades adaptativas (metodologias, avaliação, temporalidade) conforme as necessidades educacionais do aluno para que se dê o acesso à aprendizagem.

Nesse sentido, entende-se que os recursos e os apoios especializados oferecidos pelos estabelecimentos da Educação Especial cumprem um importante papel. Diferentemente dos que lutam pela extinção desta modalidade de atendimento, esta pesquisa percebe a importância da manutenção das escolas especiais, quando esta converge para a validação da proposta de parceria com o ensino regular, assim, ambos atuam como elementos indispensáveis à autonomia e à participação dos alunos nas atividades escolares. Sobre a importância desta parceria, entende-se que as escolas especiais deveriam atuar como suporte pedagógico às escolas regulares frente à demanda de inclusão escolar, principalmente quando se trata de alunos que apresentam deficiências mais significativas do ponto de vista orgânico ou funcional.

Neste propósito, as Diretrizes do MEC para a Educação Especial apontam algumas possibilidades de atendimento desses alunos, porém sem delinear *como* a parceria escola especial e escola regular deve ser feita. Destaca-se um artigo do documento:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (RESOLUÇÃO CNE/CEB 4/2009. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, BRASÍLIA, 5 DE OUTUBRO DE 2009, SEÇÃO 1, P. 17).

Observa-se que a legislação tem feito um movimento para substituir as Escolas Especiais pelos Centros de Atendimento Educacional Especializado (AEE). No entanto, o que se constata é que as escolas regulares precisam invariavelmente deste suporte, mas os centros de AEE públicos ainda são insuficientes para suprir a demanda da inclusão. Sobre este aspecto destaca-se, entre outros fatores, a brecha

contida na lei, ao declarar que acesso aos centros de Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode se ofertado pela *rede pública ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos*. Ou seja, o Estado descentraliza a ação, e se isenta da obrigatoriedade em oferecer tal suporte e contribuir para a efetivação dos processos de inclusão escolar.

As polêmicas se acentuam nos casos constituídos pelas múltiplas deficiências ou T.G.D, como a psicose e o autismo, objeto de estudo dessa pesquisa. A prática educativa com essas crianças tem mostrado que apenas adaptar o ensino ou o currículo não é o suficiente para que essa criança encontre um lugar na escola. Nestes casos, é preciso analisar criteriosamente as possibilidades reais dessas crianças e beneficiarem ou não da permanência na escola regular, o que sugere a importância de existirem escolas especiais.

Certamente a resolução citada acima, do Conselho Nacional de Educação, indica que o processo de inclusão escolar não deve ser realizado sem antes se considerar qual estratégia de ensino será delineada para cada caso. No entanto, os dados do último censo do MEC/Inep mostram que o número de alunos incluídos em classes comuns do ensino regular e em EJA, teve 25% de aumento em relação a 2009. Nas classes especiais e nas escolas especiais houve diminuição de 14% no número de alunos. Os avanços alcançados são expressos nos números: na Educação Infantil 49% dos alunos estão incluídos e 51% estão na educação especial; no Ensino Fundamental 72,7% dos alunos estão incluídos e 27,3% estão na educação especial; no Ensino Médio 96,6% dos alunos estão incluídos e 3,4% estão na classe especial⁵. Estes dados numéricos nos levam a pensar, sobretudo que as crianças com Necessidades Educacionais Especiais estão sendo matriculadas na escola regular. Diante desses dados, não nos parece que a inclusão escolar esteja sendo pensada caso a caso, considerando as disponibilidades subjetivas das crianças com TGD, e a própria estrutura escolar.

É importante salientar que essa pesquisa concorda com os pesquisadores que, ao estudarem as possibilidades de inclusão das crianças autistas e psicóticas, acreditam ser preciso atuar com cautela. É sabido que a proposta da educação inclusiva assenta-se num terreno instável, quanto mais se justifica, mais se afunda nas tendências idealistas e menos se caminha no sentido de produzir efeitos

⁵ Fonte: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp> Acesso em 03 de Janeiro de 2011.

educativos propriamente ditos. Certamente, não se podem ignorar as lutas históricas obtidas pelas pessoas com deficiências na trajetória de conquistas da educação especial nem o valor que tiveram para a sua cidadania. Entretanto, entende-se que é preciso haver a manutenção dos serviços nas escolas especializadas em função de existirem jovens e crianças com graves comprometimentos que demandam a necessidade de uma estrutura escolar bastante pormenorizada. É preciso admitir que a organização institucional da escola não suporta a loucura. Assim, é inoportuno descartar a estrutura, ainda que manquejante, das escolas especiais nesse momento em que há tanta precariedade na formação profissional, e falta de estrutura física e humana nas escolas regulares.

O fundamento desse posicionamento está pelo menos em dois territórios: o primeiro diz respeito a compreender os recursos e serviços da educação especial como integrantes da rede de apoio a inclusão; o segundo diz respeito a pensar a inclusão pelo viés das discussões apresentadas pela interlocução Psicanálise e Educação. Quanto à primeira posição encontramos respaldo no Documento Subsidiário à Política de Inclusão:

[...] a coordenação entre os serviços de educação, saúde e assistência social aparece como essencial, apontando, nesse sentido, a possibilidade das escolas especiais funcionarem como centros de apoio e formação para a escola regular, facilitando a inclusão dos alunos nas classes comuns ou mesmo a freqüência concomitante nos dois lugares. Essa seria uma forma da escola não se isentar das responsabilidades relativas às dificuldades de seus alunos simplesmente limitando-se a encaminhá-los para atendimentos especializados. Ao contrário, a manutenção de serviços especializados de apoio ao processo de ensino-aprendizagem não caminha na contramão de uma educação radicalmente inclusiva, mas é essencial para a sua concretização. A questão que deve ser colocada é como o atendimento educacional especializado integra o processo. Com isso, descaracteriza-se o termo necessidades educacionais especial como exclusividade “para deficientes” e passa-se a entendê-lo como algo que todo o aluno, em maior ou menor grau, ocasional ou permanentemente, pode vir a demandar (DOCUMENTO SUBSIDIÁRIO À POLÍTICA DE INCLUSÃO, 2005, P.20).

A segunda concepção funda-se no referencial psicanalítico que apresenta o ser humano de uma forma bastante singular, a qual leva a conceber que a inclusão a todo o custo não necessariamente dará um lugar ao aluno, ao não levar em conta a sua subjetividade. Nesta perspectiva, pensar a educação inclusiva ultrapassa as propostas de mudanças políticas, econômicas ou didático-metodológicas. Quando consideramos que a escola é composta por sujeitos, somos convocados a rever nossa idéia de educação, a abandonar a concepção de indivíduo como objeto de

adestramento e padronização, e a idéia de que a educação assenta-se na previsibilidade de receitas garantidas ou não por métodos e políticas educacionais.

Esse posicionamento inicialmente converge com a proposta idealizada na Espanha com a Declaração de Salamanca, que objetiva uma Educação Inclusiva que leve em consideração a singularidade de cada aluno, não eliminando as diferenças em favor de uma suposta igualdade. Os princípios filosóficos proclamados nesta declaração trazem uma situação desafiadora para as escolas brasileiras de ensino regular, pois indica que a inclusão de uma criança com deficiência, que neste documento passou a ser chamada de criança com *Necessidades Educacionais Especiais* (NEE), pressupõe que toda a escola e a equipe técnico-pedagógica adaptem-se para *atender* as diferentes necessidades das crianças que se apresentam para o processo de inclusão.

No entanto, diante de tal proposta desafiadora, e poderíamos dizer pouco realista, nos perguntamos: qual a margem de possibilidade de toda uma escola e um professor adaptar a sua estrutura e o seu ensino para *atender* às diferentes necessidades, mais ou menos especiais de cada criança? No caso de uma criança autista ou psicótica, o posicionamento acima exposto é, já no seu princípio, contraditório, pois pode produzir muitos efeitos, menos os educativos, já que para essas crianças atender a todas as suas necessidades seria deixá-las na posição de objeto do seu sintoma. Este estudo fundamenta-se no princípio que, pensar a inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas não significa ter que criar novos métodos pedagógicos, e muito menos produzir escolas com professores especialistas atendendo individualmente às necessidades de cada criança “incluída”. Pensar a inclusão, neste estudo, significa convidar cada professor a ter um novo olhar sobre a singularidade dessas crianças, e em última análise um novo olhar sobre a Educação.

Na tentativa de esclarecer *como* trabalhar com as diferentes necessidades das crianças e efetivar situações reais de aprendizagem, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em um de seus documentos que orientam a educação inclusiva – Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado – explica:

[...] o reconhecimento das diferenças humanas e na aprendizagem centrada nas potencialidades dos alunos, ao invés da imposição de rituais pedagógicos pré-estabelecidos que acabe por legitimar as desigualdades sociais e negar a diversidade. Nessa perspectiva, as escolas devem responder às necessidades educacionais especiais de seus alunos,

considerando a complexidade e heterogeneidade de estilos e ritmos de aprendizagem (BRASIL/MEC/SEESP, 2006, p. 13).

Constata-se, nesse sentido, que é preciso uma mudança nas estruturas do ensino para se alcançar a perspectiva delineada acima: “*considerar a complexidade e heterogeneidade de estilos e ritmos de aprendizagem*”. A princípio, o que de fato se observa é que foi atribuída à escola uma intensa tarefa, quando não toda a responsabilidade pela operacionalização da proposta de inclusão. Um exemplo são as discussões acerca das “adaptações de pequeno e grande porte” que são destacadas como uma proposta para atender à demanda da diversidade nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial (MEC/SEESP, 1998). Destacaremos dentre estas a adaptação da Avaliação.

Para Luckesi (2005, p. 59), a avaliação do processo da aprendizagem não tem sentido nem age por si mesma; atende sempre a um projeto pedagógico e terá as características das concepções teóricas da pedagogia à qual serve. Nesse sentido, as práticas avaliativas constituem-se como uma das temáticas de fundamental importância, tanto na discussão sobre a escola inclusiva quanto na formação de professores, e que precisam estar nas pautas das Políticas Públicas para a Educação Inclusiva, por destacarem-se entre os principais problemas no contexto escolar e social, que têm gerado a exclusão de uma considerável parcela dos alunos que apresentam N.E.E.

A LDB/96 (BRASIL, 1996), no seu Art. 24, Inciso V, Item 1, ao descrever os critérios para a verificação do rendimento escolar, diz que a avaliação deve ser “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. Ou seja, a referida Lei propõe uma ‘avaliação processual’, a qual seria passível de análise a partir das práticas educativas do dia-a-dia. Embora a legislação que define e regulariza o sistema de educação brasileiro estabeleça alguns critérios para a avaliação da aprendizagem escolar, numa perspectiva processual e qualitativa, sobrepondo a avaliação quantitativa, a prática, dentro do nosso contexto escolar, ainda privilegia a segunda avaliação em detrimento da primeira.

Sobre as adaptações curriculares Filidoro (2006, p.111-151) explica que essas adaptações devem se referir ao contexto escolar como um todo, onde convergem a história de cada aluno, a experiência de cada professor, o currículo nacional prescrito, a ordem e as regras da instituição, a legislação, a expectativa dos pais, dentre outros. Assim, não se pode pensar em receitas ou generalizações das ações, mas sim em princípios fundamentais. No caso da avaliação da aprendizagem uma criança com N.E.E, a adaptação curricular pode priorizar áreas nas quais a criança apresenta maiores possibilidades. A avaliação processual e qualitativa será aquela que, em termos gerais, pesquisará quais critérios podem ser acrescentados ou eliminados em função das necessidades educativas de uma criança, sem que se camufle o nível de aprendizagem real. Esse é um trabalho que exige do professor e de toda a equipe técnico-pedagógica um olhar atencioso, para que as intervenções favoreçam e não obstaculizem a inclusão das crianças com N.E.E.

Ao longo desse capítulo pretendeu-se fazer uma breve retomada a respeito da trajetória histórica e política da educação para os deficientes. A ênfase na nomenclatura em cada subtítulo não foi ocasional, a tentativa foi a de deflagrar como se mudam os nomes, *educação disso, educação para isso, educação para aquilo*, mas os princípios mantêm-se os mesmos. A visão pragmática da pedagogia sempre se fez presente para recomendar àquele a quem faltou “*um golpe de forno*”, como diria o professor Leandro de Lajonquière, um pouco mais de normalidade. Sobre a mudança da nomenclatura de “portadores de deficiências” para “crianças com Necessidades Educacionais Especiais”, Lajonquière (2010, p.177-191) chama a atenção para o fato de que essa mudança não é sem consequências, e pode sutilmente marcar o reprise daquilo que outrora se chamava de *déficit*. Para este autor, a possibilidade de reduzirmos o desejo do sujeito a um *déficit* ou necessidade, não só alimenta a contínua produção de novas terminologias, como a infalível certeza de que os recursos pedagógicos podem suprir todas as necessidades, corroborando uma espécie de “*convicção inclusiva*”. Deste modo, oportunidade e obrigação, se mesclam e revelam que planejar a educação das crianças a fim de satisfazer as suas necessidades especiais é uma ilusão do “*discurso (psico)pedagógico-hegemônico*”, que tudo pretende dominar. Assim,

O *déficit* é uma falta a ser apagada por reeducação ou reabilitação, enquanto a *necessidade* é uma falta a ser satisfeita com educação. Assim,

sempre se trata de “um nós” que está completo, enquanto àqueles “outros” sempre falta alguma coisa. [...] é esse o ponto que acaba com a pretendida diferença entre o atual ideário pedagógico das necessidades *especiais* e aquele outrora do *déficit* (*idem, ibidem*, p. 182, grifo do autor).

Diante desta provocação, concorda-se com Lajonquière e também com o posicionamento de Teixeira⁶ (2007, p.90), quando esta afirma que pensar a escola como promotora da inclusão deve necessariamente implicar em reconhecer o que anteriormente a escola foi e como ela é agora. Para esta autora, a dificuldade em promover a inclusão, reside no fato de que “é preciso identificar os limites que o discurso idealista da educação inclusiva vem ignorando”. Sabemos que um dos riscos que se corre com um discurso idealista de inclusão escolar é transformar as escolas regulares em um simples acesso e depósito de alunos com N.E.E. para cumprir a lei. A seguir, a charge de FRATO ilustra de modo irônico como a educação inclusiva fundada no *atendimento* das diferenças acaba produzindo *recomendações* que se desviam nos seus objetivos e apagam as chances de a criança encontrar um lugar social na escola.

⁶ Esta autora traz uma análise sociológica da educação a partir da teoria de Pierre Bordieu (1989), que busca fazer uma síntese complexa sobre a relação da escola e a reprodução das desigualdades sociais.

RECOMENDAÇÕES.⁷



⁷ TONUCCI, Francesco. FRATO: 40 anos com olhos de criança. Porto Alegre: Artmed, 2008. 245p.

1.4 A formAção do Professor.

Ao considerar a trajetória exposta acima, entre o dito nas declarações políticas, o escrito na legislação, e o discutido nos espaços acadêmicos, é preciso pontuar que, independente da proposta, de educação para o deficiente, de educação para normalizar, de educação especial, de educação para atender, o trabalho não poderá sair dos papéis se não for realizada primeiramente a inclusão dos professores, já que eles são uma ferramenta importante na sustentação de lugar social que se pretende oferecer às crianças. A nosso ver, é no trabalho que se faz *com* o professor que reside grande parte dos limites e possibilidades de uma educação promotora da humanização.

Nesta breve retomada de algumas idéias acerca de alguns dos documentos legais que subsidiam a proposta de Educação Inclusiva percebemos que a preocupação das políticas públicas, no que concerne à formação de professores, tem se focado na fragmentária aquisição de informações sobre “como fazer”, que resultam em uma prática igualmente fragmentada. A formação e atuação fragilizadas do professor são analisadas por Lajonquière (2001, p. 35; 2010, p.64), como o resultado do que ele chama de “*tecnocientificismo médico-psico-pedagógico*”, que tem destituído os professores de um saber que lhes é legítimo, não oportunizando o *pensar* sobre o lugar que este ocupa na relação com o objeto de conhecimento e com o seu aluno.

Embora as Diretrizes para a formação do professor das séries iniciais (BRASIL, 2001), recomendem a formação do professor-reflexivo e do professor-pesquisador, na prática a situação é outra. Por exemplo, no sistema de ensino Universitário, espaço primordial de formação do professor reflexivo e pesquisador, não existem vagas suficientes nem para a formação inicial e nem para a formação continuada dos professores. Com isso, outras modalidades de formação são ofertadas no mercado na tentativa de instrumentalizar rápida e superficialmente o professor.

Deste modo, fica evidente que os interesses de ordem econômica, como por exemplo, a redução de investimento nas universidades públicas, descaracteriza a essência da proposta de formação do professor pesquisador/reflexivo. Nesta direção, a formação do professor não parece interessar ao programa *neoliberal* de

educação para todos, mas antes, visa à homogeneização dos saberes. O professor fica vulnerável aos modismos e às políticas que tentam controlar e estabelecer uma hegemonia. Outro exemplo dessa política arbitrária é o excesso de cursos que é exigido ao professor ao longo da sua carreira profissional, com a justificativa de que isso significa para ele uma atualização. Esta concepção de que o professor precisa ter tantas especializações, cursos, aperfeiçoamentos e informações, não só não assegura a formação, mas acarreta um aumento da carga de trabalho dos professores e do nível de controle das práticas de ensino, o que, na verdade menospreza a identidade e experiência profissional do professor.

Diante dessas contradições, é preocupante convergir a frágil formação dos professores com a demanda da inclusão escolar de crianças autistas ou psicóticas. Quando o professor encontra-se com a imagem de um aluno que representa escancaradamente um não ideal, o desalento e a angústia afetam a imagem do próprio professor que se ocupa de uma constante pergunta: *quem é esta criança, como fazer para que ela aprenda?* Diante dessas e de outras vicissitudes enfrentadas pelos professores fica claro que formar o professor é muito mais que informar e repassar conceitos. Não basta apenas trabalhar com os modelos didáticos, ou com as teorias pedagógicas no processo de formação dos professores. O poder das receitas pedagógicas, dos cursos de atualização ou até mesmo das mais relevantes conquistas políticas encontra o seu limite maior no *desejo* dos professores-sujeitos.

Parece que a discussão feita até aqui põe em cheque a própria política de Educação Inclusiva, sobretudo pelo fundamento idealista que a sustenta. Diante disso pergunta-se, repensar o que se concebe por educação já não traria consigo a essência da inclusão, que é considerar a singularidade presente em cada aluno - o seu modo singular de aprender, sem que essa precisasse ser considerada uma Educação outra? Afinal, quando se pensa em diversidade, em diferença, em necessidades educativas especiais, não se poderia pensar que, de fato, cada aluno, por distintas razões, precisa sempre ser educado considerando-se a sua diferença? Por que se tem que inventar sempre um nome e sobrenome para a Educação – Educação Inclusiva, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Integral, Educação à Distância, Educação Regular, Educação Infantil, Educação

Fundamental, enquanto que do aluno de Inclusão se lhe retira o nome e sobrenome e se lhe impõe um estigma? Será que o incômodo causado pela criança autista ou psicótica incomoda a muitos exatamente por que expõe o nosso não-saber, e por sua vez a impossibilidade de o discurso (psico)pedagógico responder a tudo? Será que isso que chamamos de especial não causa tanta estranheza justamente porque obriga a questionar a prática “pedagógica”, e afeta o pseudo-equilíbrio, pseudo por que idealisticamente, mantido na Educação?

Entende-se a esse respeito que as diversas experiências desenvolvidas por todo o país se constituem como tentativas de aproximar a prática docente aos parâmetros expressos na lei. Um árduo e longo caminho precisa ser trilhado até que o que a lei propõe e o que a realidade possibilita convirjam. Para alcançar esta convergência, a produção de conhecimento a esse respeito e a promoção de espaços de trocas teóricas são elementos primordiais. Medidas como rever as matrizes curriculares dos cursos de formação de professores, tanto para atender ao perfil de formação supracitado quanto para a demanda da diversidade, podem ser um primeiro passo. A Universidade, como lócus da formação inicial dos professores, é espaço profícuo para disseminar conhecimentos e promover mudanças. Incluir nas pautas dos currículos de formação de professores, as discussões atuais que estão sendo promovidas entre a Psicanálise e a Educação é pressuposto fundamental quando se pretende construir uma concepção de Educação que leva em conta as singularidades dos sujeitos.

Acredita-se que, por mais que se avance na discussão acerca da inclusão escolar, quando se trata da Educação restará sempre uma parcela de saber a ser construída na prática e na relação com outros profissionais; e restará sempre uma parcela de não-saber, com a qual sempre será preciso lidar, e talvez seja aí, nesse reconhecimento da impossibilidade do saber-todo, que a psicanálise possa contribuir.

CAPÍTULO 2

DO SABER TODO AO SABER NÃO TODO

2.1 A *psicologização da educação*.

As profundas transformações políticas, econômicas e sociais que marcaram o final do século XX colocaram grandes desafios para os estudos relacionados às ciências humanas. Como resultado desse complexo processo, assistiu-se a uma crise de paradigmas, uma vez que nenhum dos modelos explicativos então existentes dava conta da complexidade das relações sociais. As novas configurações sociais, econômicas e históricas estão tendo que se articular a novos modos de conhecer, que demandam problematizar os referenciais teóricos e as estratégias de intervenções até agora estabelecidas. Sobre a legitimidade dessa demanda, destaca-se, no contexto da Educação, a importância dada às teorias que explicam a cognição, a aprendizagem e o desenvolvimento humano, que nutriram e continuam a nutrir as esperanças dos professores em superar os problemas existentes nas escolas. Pretende-se com a reflexão que segue, expor como o movimento que Lajonquière (1999) chama de *ilusões psico-pedagógicas*, oriundo da *psicologização da educação*, tem afetado o professor e produzido efeitos no ato educativo e nos processos de ensino e aprendizagem, no qual se expõe alguns dos impasses vividos pelo professor no ato de proceder à inclusão escolar da criança autista ou psicótica.

Sob a ótica da *psicologização da educação*, o ato educativo está marcado pelo ideal de indivíduo com habilidades e aptidões às quais o professor tem que se adequar e aprimorar. Desse modo, a criança é vista como o objeto do método pedagógico exercido pelo professor. Os efeitos de uma concepção de educação marcada pelo ideário da *psicologização da educação* se mostram também quando um professor está incumbido da educação de uma criança autista ou psicótica. Neste cenário, quando o educar é visto como uma racionalidade didático-instrumental, ao deparar-se com a inclusão escolar da criança autista ou psicótica, o professor sente-se fracassado, pois nem a mais avançada técnica consegue capturar essa criança, e quiçá alcançar os objetivos curriculares. Instala-se aí um dos impasses.

A incessante busca por novas propostas teórico-metodológicas parecem também anunciar uma espécie de queixa por parte dos professores e vive-se ao mesmo tempo uma ilusão e uma desilusão com as teorias pedagógicas produzidas até o momento. Não raro, observa-se que as teorias pedagógicas são tomadas de forma isolada e recebem críticas justificadas na célebre frase: “a teoria não se aplica na prática”. (Talvez, poderíamos dizer que não se aplica mesmo!)

Para Sant’Ana e Loos (2010), a função das teorias está justamente na atitude adotada pelo pesquisador. Para o professor, estudioso do processo educativo, o que realmente deve importar na essência de cada teoria, é o entendimento das ações do homem na busca pelo conhecimento, e maior compreensão do desenvolvimento humano. Por isso, as teorias que servem à educação, longe serem tomadas como receitas, nas palavras dos autores são uma “visão de mundo”:

[...] a mais ampla visão de mundo somente pode ser alcançada na convergência das várias possibilidades de visão, das distintas teorias científicas, já que conforme o que se pode aprender, cada ciência, cada teoria científica, é uma visão de mundo. [...] só se pode efetivamente promover convergências ao se integrar teorias. Uma visão de mundo ampliada requer, pode definir, a convergência das teorias: apenas por uma teoria não se tem o vislumbre maior da realidade, o que, propriamente dito, é o que se espera da ciência (SANT’ANA, LOOS, 2010, p.03).

Quando se pensa acerca dos pré-juízos e das ilusões que circundam as teorias, principalmente as voltadas para o território pedagógico, fica evidente a necessidade de se rever o que se busca ao estudar essas teorias.

2.1.1 A ilusão da certeza do saber (psico)pedagógico

As queixas destinadas às ilusões psicopedagógicas se apresentam principalmente quando os professores falam de um “despreparo”, seja para lidar com a educação escolar em geral, seja quando está em pauta a educação inclusiva. A lamentação parece remeter à percepção de que a eficácia do trabalho do professor é diretamente proporcional à capacidade que ele manifesta em se reconhecer apto a enfrentar as dificuldades subjetivas dos alunos, as dificuldades das famílias dos alunos e as dificuldades do funcionamento da escola. É amplamente debatido que não cabe à escola exercer a função da família, no entanto, com frequência os professores queixosos relatam que os pais colocam na escola a responsabilidade total pelos cuidados de seus filhos. Esta confusão de papéis deixa evidente que pais e professores tem declinado da sua posição legítima de educadores, em detrimento de um hipotético saber maior, o do especialista em pedagogia, psicologia,

(psico)pedagogia, confusão esta que para Lajonquière (2010) é um dos efeitos do discurso *(psico)pedagógico hegemônico*

[...] no caráter impossível da tese da *adequação natural*, entre a intervenção educativa e os estados espirituais infantis, em torno da qual articula-se o, assim chamado por nós, discurso *(psico)pedagógico hegemônico*. A tese *psicopedagógica* de adequação natural está, como toda ilusão, a serviço do recalque. Nesse caso, aquilo que se recalca é a impossibilidade *da relação entre o adulto e a criança*. Todo adulto perante uma criança não faz mais do que se deparar, de fato, com sua própria infância recalçada. Uma educação torna-se possível, precisamente, à medida que o adulto desdobra a *diferença* que medeia entre a criança que foi uma vez para outros e essa outra criança real junto à qual deve sustentar uma palavra educadora. Em suma, uma educação vira fato na proporção da reinscrição do *desejo* que anima o ato do adulto – aquele da impossibilidade de se recuperar o que o termo infância mascara. Nesse sentido, estamos persuadidos que a atual pretensão de se articular a educação em torno da ilusão de cunho psiconaturalista acaba tornando a mesma um fato de difícil acontecimento (*idem, ibidem*, p.18-19, grifo do autor).

Dessa confusão emerge, dentre outras, a seguinte pergunta: que movimento é esse que conduz professores e pais a renunciarem ao seu próprio saber em detrimento de um saber acreditado como maior? Esses agentes tão significativos para uma criança, pais e professores, ao declinarem do ato educativo em favorecimento de um saber dito maior, expressam viver da ilusão que é alimentada pelo que Lajonquière (1999) chama de *tecnocientificismo (psico) pedagógico* “[...], que consola pais e professores na tentativa sempre vã de suturar o sujeito do desejo, [...] tudo o que se faz precisa estar plenamente justificado [...]” (*idem, ibidem*, p.35).

Nos desdobramentos do seu trabalho, Lajonquière (2010) chama atenção para um fenômeno contemporâneo que tem tornado difícil o (des)encontro entre adultos e crianças; é o que ele chama de “naturalização violenta da infância via o império do tecnocientificismo médico-psico-pedagógico” (p.19). Para este autor a *naturalização da infância*

[...] deu lugar a um fantasma singular que ultrapassa toda a divisão societária: A-Criança. Esse ser natural, dotado de direitos e necessidades educativas mais ou menos especiais, porém sempre clamante de satisfação, virou parâmetro comportamental onipresente na vida junto a esses pequenos, que temos o hábito até agora, de chamarmos de crianças. À luz dA-Criança, todas as crianças de carne e osso, sem distinção, passaram a estar em risco de que alguma coisa não lhes seja respeitada, ora no interior das famílias, ora nas escolas. [...] agora, somos instantaneamente suspeitos de estar simplesmente ameaçando algum aspecto do bom desenvolvimento dA-Criança. [...] o fantasma logo nos persegue, uma vez que faz recair sobre nós a suspeita de sermos o agente de algum sofrimento infantil. Na tentativa de escaparmos, ora caímos na inibição de nada falarmos à criança no intuito de não incorrerem em riscos, ora atuamos isso mesmo que tememos para, assim, chegarmos, no limite

mesmo do real, até lhe dar a morte, como noticiam diariamente os jornais e telejornais (LAJONQUIÈRE, 2010, p.19-20).

De fato, torna-se difícil o ato educativo de uma criança autista ou psicótica quando o professor está amarrado a práticas (psico)pedagógicas criadas para as necessidades educativas mais ou menos especiais dessas crianças. O excesso de ofertas de cursos de capacitação especializada no atendimento das necessidades da *A-Criança* não é difícil de ver, basta digitar na internet o termo “inclusão escolar” ou “dificuldades de aprendizagem”, para ver a quantidade de informações e cursos que são oferecidos aos professores; ou mesmo perguntar a esses professores como eles estão se sentindo no que diz respeito ao trabalho que executam.

No campo familiar, o efeito do *tecnocientificismo (psico)pedagógico* (LAJONQUIÈRE, 2001) longe de indicar a implicação dos adultos na educação das crianças, ao preservar todos os “sem número de direitos” privam a criança do seu principal direito, de ser inserida numa lei. Para Lajonquière, as ideias que pregam que as crianças de hoje são diferentes das crianças do passado e por isso, por causa dessas crianças modernas que são diferentes, espertas ou que tem outras necessidades, os adultos pensam que devem “adaptar” ou “modernizar” o modo de receber as crianças no mundo, que como já foi falado aqui, existe antes delas, e por isso a função da educação é marcar essa diferença, entre velhos e novos no processo de humanização. Nas palavras do autor, o que acontece é uma “degradação da vida cotidiana com as crianças” devido a impossibilidade de

[...] estabelecer uma proporção entre *pequenos* e *velhos*, ou seja, uma proporção entre as gerações. Dessa impossibilidade nada se quer saber. Não obstante, hoje, nada queremos saber da diferença entre as gerações de uma maneira um tanto cínica, porque camuflada de exacerbada preocupação pela igualdade de gêneros e divagações psicopedagógicas. (*idem*, 2010, p.199)

Recentemente, um jornal impresso no Paraná divulgou a seguinte possibilidade de emprego, confirmando a fé depositada no saber técnico científico: “Precisa-se de professor com Pedagogia e Pós em Educação Especial para trabalhar com criança autista em casa e na escola”. Essa ilusão promovida pelo *tecnocientificismo (psico)pedagógico* tende a produzir justamente o que não deveria acontecer quando se pretende educar uma criança: o inchaço de saber, o adulto que tudo sabe sobre a criança, que faz tudo por ela, priva-a de falar em nome próprio.

Essa saturação das práticas educativas pelo império dos saberes psicopedagógicos, só legitimam os impasses, as dificuldades e os percalços no

território da educação inclusiva, quando, na busca por certezas, cria-se uma enxurrada de “receitas” promovidas pelo equivocado uso das teorias, e continua-se a viver a ilusão de um ideal, que como a própria palavra sugere, é impossível.

A charge de FRATO na página seguinte trata de expor essa *ferida narcísica* da pedagogia, que retrata a impossibilidade de homogeneizar os processos de ensinar e aprender. É preciso escancarar o quanto a visão ingênua da educação inclusiva resignada às diretrizes, aos métodos de ensino, e, principalmente, ao império do saber, acaba por resignar o professor a uma renúncia a sua própria posição de educador. Quando um professor passa a não atuar em nome próprio, tão mais difícil será para o seu aluno ser “incluído”, com nome e sobrenome.

Propõe-se, a partir de então, repensar a concepção de educação sustentando-se na produção teórica produzida pelo encontro entre a Psicanálise e a Educação.

SÓ O JOSÉ É NORMAL.⁸



⁸ TONUCCI, Francesco. FRATO: 40 anos com olhos de criança. Porto Alegre: Artmed, 2008. 245p.

2.2 A psicanálise implica a educação.

O empenho da Psicanálise em pensar o homem e o seu processo de humanização pelo viés da constituição da subjetividade suscitou o interesse de muitos e continua a provocar questões até os dias de hoje, sobretudo no que diz respeito aos passos e impasses no encontro da Psicanálise com a Educação. A lista de nomes dos interessados é longa, e inclui psicanalistas, médicos e pedagogos, que desenharam as mais variadas formas de pensar esse encontro. As discussões sobre esse encontro tem se estendido e recebido espaço nas universidades, sendo que importantes reflexões têm sido produzidas nos dias atuais a partir da interlocução de psicanalistas e educadores que se preocupam com a questão ética envolvida em todo ato educativo (JERUSALINSKY, 1999; KUPFER, 1988; LAJONQUIÈRE, 1999; VOLTOLINI, 2001).

No entanto, é preciso estar atento para a forma como a psicanálise é convocada a entrar no espaço escolar, a fim de que ela não seja tomada equivocadamente como mais uma ilusão, ou como uma resposta à carência que se acredita ter nas teorias pedagógicas⁹. Mais importante do que buscar divergências ou carências nas teorias, é preciso identificar os lugares particulares que cada teoria ocupa no discurso educacional. Esse cuidado pode ser exemplificado a partir da confrontação que costumeiramente se faz, ou o contrário, na tentativa de união, por exemplo, entre a Epistemologia Genética e a Psicanálise. Kupfer (2001, p.28) ao fazer a identificação de cada esfera de saber esclarece que o sujeito da psicanálise “não coincide com o sujeito do cogito da filosofia cartesiana, tampouco com o sujeito-organismo de Piaget e, de modo algum, como já se anunciou, com o do comportamentalismo de Watson”. É por isso que não há possibilidade de que os construtos da Psicanálise venham tamponar qualquer falta que seja imputada à teoria piagetiana ou a qualquer outra teoria.

Acerca deste encontro, Lajonquière (2010) lembra que é consenso entre aqueles que conhecem a história da psicanálise que Freud não pode ser considerado um pedagogo, pois ele não desenvolveu uma reflexão sistemática sobre os meios e os fins da educação, e nem mesmo propôs níveis de

⁹Cf. LINS, Flávia Ranoy Seixas. A psicologização da psicanálise na educação: um estudo da conexão psicanálise e educação em São Paulo – Brasil. Dissertação. Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. 2009. Orientação Rinaldo Voltolini.
RUBIM, Luiza Mendes. Psicanálise e Educação: Interfaces. Dissertação, Mestrado em Psicologia. Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2007. Orientação Vera Lúcia Silva Lopes Besset.

desenvolvimento a serem atingidos pelas crianças. No entanto, este autor destaca que “não foram poucas às vezes nas quais o próprio Freud teceu reflexões sobre a educação para além da profilaxia” (LAJONQUIÈRE, 2010, p.47-52).

Em seu livro *Infância e Ilusão (psico)pedagógicas: Escritos de Psicanálise e Educação*, Lajonquière (1999) recupera alguns trabalhos que apresentaram a questão dos encontros possíveis ou impossíveis da Psicanálise com a Educação. Nesses estudos alguns autores indagam a pertinência tanto da aplicação quanto da inspiração psicanalítica às novas técnicas educacionais (CIFALI, 1982; MILLOT, 1979).

Catherine Millot, em seu livro *Freud anti-pédagogue* (1979), retorna a alguns textos de Freud e apresenta algumas reflexões, sobretudo no que diz respeito àquilo que não é possível no encontro da Psicanálise com a Pedagogia, recuperando nos textos de Freud o que ele designa como sendo a função da Educação:

A “educação para a realidade” que preconiza em O futuro de uma ilusão consiste em conduzir a criança a levar em conta não apenas a realidade externa, material e social, e suas exigências, mas também a realidade psíquica, ou seja, a realidade do desejo. Mas é sobretudo o reconhecimento, por parte do educador, de tal realidade o que será a melhor garantia do educando de que ele mesmo terá acesso a ela (MILLOT, 1979, p.50).

E acrescenta que, com conceito da *pulsão*¹⁰ de morte¹¹, Freud acaba com qualquer possibilidade de harmonia entre homem-mundo e homem e si mesmo, ou seja, entre o que é para o bem do homem e o que é o seu desejo. Nesse raciocínio, Millot aponta que a Pedagogia se propõe a trabalhar a serviço do “bem” do homem, opondo-se radicalmente ao desejo do homem, sendo que

É para o bem do aluno que se supõe que o educador trabalha. Nesta perspectiva, ele não pode ser outra coisa que inimigo dos desejos, cuja essência é de aberração no que se refere ao “bem”. E isto conduz a negar-lhes toda a sua existência dolorosa. Uma educação que os levasse em

¹⁰ Pulsão: “Processo dinâmico que consiste numa pressão ou força (carga energética, factor de motricidade) que faz tender o organismo para um alvo. Segundo Freud uma pulsão tem a sua fonte numa excitação corporal (estado de tensão); o seu alvo é suprimir o estado de tensão que reina na fonte pulsional; é no objecto ou graças a ele que a pulsão pode atingir o seu alvo” (J.LAPLANCHE/J.-B.PONTALIS. *Vocabulário da Psicanálise*. 7ªed. São Paulo, Martins Fontes. 1983, p.506).

¹¹ Pulsões de morte: “No quadro da última teoria freudiana das pulsões, designa uma categoria fundamental de pulsões que se contrapõem às pulsões de vida e que tendem para a redução completa das tensões, isto é, tendem a reconduzir o ser vivo ao estado anorgânico. Voltadas inicialmente para o interior e tendentes à autodestruição, as pulsões de morte seriam secundariamente dirigidas para o exterior, manifestando-se então sob a forma da pulsão agressiva ou destrutiva” (J.LAPLANCHE/J.-B.PONTALIS. *Vocabulário da Psicanálise*. 7ªed. São Paulo, Martins Fontes. 1983, p.506).

conta não poderia continuar tendo como meta o bem ou a felicidade. (*idem, ibidem*, p.98).

Outro impasse concernente ao ato educativo reside no fato de pais e mestres assentarem seu trabalho na idéia de que eles são modelo, exemplo, para seus filhos. O poder que esses adultos exercem sobre a criança é salientado por Freud¹² em *Algumas reflexões sobre a psicologia escolar* (1914) e, por isso, ele alerta o adulto contra a “tentação” de modelar as crianças segundo os seus próprios ideais, desconsiderando as disposições e possibilidades delas. Millot (1979) apresenta essa rica contribuição da Psicanálise para a Educação nas seguintes palavras:

As exigências excessivas dos educadores correm o risco de serem desfavoráveis à criança, que acentuará, por tentar adaptar-se a elas, a diferença entre seu Eu e um ideal que se tornou inacessível. O ideal-do-eu, que requer a sublimação, não pode obtê-la pela força, e pode não ter outra consequência que o recalque e a neurose. Ao que parece, o poder do educador jamais se manifesta tanto quanto é nocivo [...]. Mas podemos entender de outra maneira o alerta de Freud: prestemos atenção ao fato de que ele o lança justamente a respeito do ideal. O que pode estar em sua mira seria o narcisismo do próprio educador, e sua advertência consistiria em sublinhar que o educador (assim como o analista) não deve procurar satisfazer o seu próprio narcisismo no tentar realizar seu ideal por meio da criança que deve educar. Portanto, Freud trataria de deter o educador na inclinação a uma identificação narcísica com a criança. (MILLOT, 1979, p.87-88).

Na continuidade da sua tese, Millot (1979) explora o trabalho de Freud em *O futuro de uma ilusão* e conclui que, a *educação para a realidade do desejo*¹³ pressupõe o abandono das ilusões, o reconhecimento da impossibilidade do homem em satisfazer-se plenamente. “A ilusão, como dissemos, está a serviço do narcisismo, que se recusa a hiância que nos divide irremediavelmente. O que Freud nos convida a realizar é uma superação do narcisismo” (*idem, ibidem* p.104). Em o *Mal estar da civilização*, a autora recupera a distinção apresentada por Freud entre a *pulsão de vida* e *pulsão de morte*, e relaciona o *mal estar da civilização* ao processo de educação, sendo esta considerada como a operadora de uma estrutura, de uma ordem que sujeita a criança e a humanidade, a entrar na cultura pela via da ordem simbólica, constituída pela linguagem. Desse modo, a Educação enquanto processo de humanização preza a busca da felicidade ou do gozo individual, enquanto que o

¹² *apud* MILLOT, 1979, p.86.

¹³ Desejo: “Na concepção dinâmica freudiana, um dos polos do conflito defensivo: o desejo inconsciente tende a realizar-se estabelecendo, segundo as leis do processo primário, os sinais ligados às primeiras vivências de satisfação. A psicanálise mostrou, no modelo do sonho, como o desejo se encontra nos sintomas sob a forma de compromisso” (J.LAPLANCHE/J.-B.PONTALIS. *Vocabulário da Psicanálise*. 7ªed. São Paulo, Martins Fontes. 1983, p.158).

processo civilizatório preza a negação do prazer individual a favor da civilização. Assim, tem-se que os fins individuais não coincidem com os fins coletivos.

Cabe considerar que, a Pedagogia não ensina aos futuros professores que *aprender dói*, e que, para o professor educar uma criança, ele precisa renegar ao desejo de tê-la como objeto do seu narcisismo¹⁴

O processo educacional, portanto, requer que o educador assuma o lugar de Ideal-do-eu, de sorte que o educando se submeta a suas exigências, e, por outro lado, a fim de que o próprio Ideal-do-eu do educando, pela sua absorção de certos traços do educador, sofra sua influência. É a partir da integração dessas exigências que o educando passa a ficar sob o domínio do princípio da realidade (MILLOT, p.128).

Como isso acontece? Pelo caminho da transferência. No entanto, é aí na relação transferencial que reside o perigo de o professor tolher a autonomia de seus alunos sob a sua influência, tentado pelo seu narcisismo a colocar-se como modelo, e criar alunos a sua imagem e semelhança.

Desse ponto de vista, a educação se situaria do lado do narcisismo, do “imaginário”, do ideal – do lado da “ilusão”. O educador, cujo poder é proveniente da transferência, não poderia querer, enquanto tal, desfazer-se dele; a instância do Ideal-do-eu e a possibilidade da transferência fundam o poder de todo condutor de homens, educador ou governante. Será que a missão do educador é assegurar – graças ao que poderia ser chamado de “educação imaginária”, educação do narcisismo – as condições de possibilidades do submetimento do educando à figura do “mestre”? (MILLOT, 1979, p.132).

Ao finalizar sua tese, Millot (*ibidem*) retoma a tentativa de Anna Freud e Melanie Klein, em fazer convergir esses dois campos, Psicanálise e Pedagogia. Melanie Klein propôs uma *pedagogia assistida pela psicanálise*, no sentido de tentar produzir o recalque¹⁵ de maneira menos penosa, como já havia sido pensada por Freud. Millot explica que Klein sugere “sinceridade com as crianças, que vai acompanhada pela diminuição do autoritarismo, pela franqueza na resposta às suas perguntas relacionadas com a sexualidade e, de modo geral, pela evitação de um

¹⁴ Narcisismo: “Em referência ao mito de Narciso, amor que se tem pela imagem de si mesmo” (J.LAPLANCHE/J.-B.PONTALIS. *Vocabulário da Psicanálise*. 7ªed. São Paulo, Martins Fontes. 1983, p.365).

¹⁵ Recalcamento ou recalque: “A) No sentido próprio: operação pela qual o indivíduo procura repetir ou manter no inconsciente representações (pensamentos, imagens, recordações) ligadas a uma pulsão. O recalque produz-se nos casos em que a satisfação de uma pulsão – susceptível de por si mesma proporcionar prazer – ameaçaria provocar desprazer relativamente a outras exigências. B) Num sentido mais vago: o termo <recalcamento> é muitas vezes tomado por Freud numa acepção que o aproxima de <defesa>, por um lado, na medida em que a operação de recalque tomada no sentido A se encontra, pelo menos como uma etapa, em numerosos processos defensivos complexos [...]” (J.LAPLANCHE/J.-B.PONTALIS. *Vocabulário da Psicanálise*. 7ªed. São Paulo, Martins Fontes. 1983, p.553).

adestramento pulsional excessivamente rigoroso” (1979, p.141). No entanto, estas indicações não delineiam uma pedagogia analítica por que os objetivos continuam a ser similares aos da própria pedagogia: submeter o princípio do prazer ao de realidade. Logo, Millot defende que dos estudos de Melanie Klein, a proposta de um trabalho analítico com a criança, antes de esta entrar na escola, seria de fato a indicação mais verdadeira no sentido de uma reforma na educação. “A psicanálise da criança, assim, teria a função de preparar o terreno para a educação – não poderia substituí-la, e nem mesmo modificar seus princípios” (*idem, ibidem*, p.141).

Ao retomar outros exemplos de escolas que afirmaram ter uma pedagogia assistida pela psicanálise como *Summerhill*, por exemplo, Millot afirma não encontrar nada além de duas provas: a primeira é de que o educador tem uma enorme influência sob seus educandos, e a segunda é que não importam os métodos, pois [...] “não se educa com a teoria, e sim com o que se é”. (*idem, ibidem*, p.149). Ao se ler essa frase, percebe-se que a autora reafirma que a tentativa de uma prática educativa orientada pela psicanálise não vem apresentar novos meios ou fins, mas, antes, vem apenas confirmar que não se domina o inconsciente, assim não se pode ter pleno controle da influência que se exerce sobre o outro.

De fato, a crise na qual estão mergulhados os professores da contemporaneidade comprova que nenhuma teoria pedagógica tem a receita ou o cálculo dos efeitos produzidos por ela. Isto se dá por que o que atravessa o caminho entre o método pedagógico e os resultados é o Inconsciente: o do professor e o do aluno. Destas considerações extrai-se que a existência do Inconsciente demonstrada pela Psicanálise poderia contribuir para que os professores reconhecessem a impossibilidade de se estabelecer uma medida de “causalidade” entre aquilo que ele quer ensinar, através dos métodos pedagógicos, e aquilo que o aluno efetivamente aprende. É por isso que Millot conclui sua tese afirmando não poder existir uma pedagogia analítica “no sentido de ciência da educação que tiraria proveito do saber sobre o Inconsciente adquirido pela experiência analítica” (*idem, ibidem*, p.150).

Muito embora esta breve revisão do estudo de Millot (1979) revele a *não possibilidade de a pedagogia servir-se da psicanálise*, tais considerações abrem o caminho para uma reflexão sobre a posição do adulto na tarefa educativa. Talvez aí se possa encontrar o caminho de um trabalho possível, e, porque não dizer, de um encontro possível entre a Psicanálise e a Educação. Esta afirmação não é sem

fundamento, já que o próprio Freud, ao afirmar que psicanálise, educação e o ato de governar são missões impossíveis, alinhou as três missões em um mesmo eixo, pelo motivo de elas utilizarem o poder que se pode exercer sob o outro pelo uso da palavra, e com isso encontrar seus limites no fato de que não se domina o Inconsciente, sendo, ao contrário, ele que nos sujeita.

Mas, o professor, ao ler estas declarações poderia pensar: como tomar estas constatações como possíveis quando o que sustenta o trabalho do professor é o poder que este detém sob o educando, isso seria o mesmo que renunciar à posição de mestre. Millot (1979) argumenta que

A contribuição da psicanálise à educação, portanto, consistiria essencialmente na descoberta da nocividade desta ao mesmo tempo que da sua necessidade. Não há aplicação possível da psicanálise à pedagogia; não há pedagogia analítica no sentido de que o pedagogia alinharia a sua posição subjetiva com a do analista, e adotaria uma “atitude analítica” para com o educando. Tudo o que o pedagogo pode aprender da e pela análise é saber pôr limites à sua ação [...] (*idem, ibidem*, p.154)

Neste sentido, é preciso continuar a busca por maiores desdobramentos sobre a própria *condição de possibilidade da educação*. A discussão até aqui parece indicar que a posição de mestre não é tarefa fácil, tampouco é fácil o trabalho de ser um professor quando o assunto é a educação de crianças autistas ou psicóticas. É preciso mais que saber e informações, é preciso, nas palavras de Manoel de Barros, *desfazer o normal, considerar a desordem, descobrir o não descrever*. É preciso estofo para viver a vida cotidiana com essas crianças. Para continuar a prosa e torná-la mais saborosa o poema “A aula” é apresentado a seguir.

A aula¹⁶.

Nosso Profe. De latim, Mestre Aristeu, era magro e do Piauí. Falou que estava cansado de genitivos, dativos, ablativos e de outras desinências. Gostaria agora de escrever um livro. Usaria um idioma de larvas incendiadas. Epa! O profe, falseou-ciciou um colega. Idioma de larvas incendiadas! Mestre Aristeu continuou: quisera uma linguagem que obedecesse a desordem das falas infantis do que as ordens gramaticais. Desfazer o normal há de ser uma norma. Pois eu quisera modificar nosso idioma com as minhas particularidades. Eu queria só descobrir e não descrever. O imprevisto fosse mais atraente do que dejá visto. O desespero fosse mais atraente do que a esperança. Epa! O prof. Desalterou de novo – outro colega nosso denunciou. Porque o desespero é sempre o que não se espera. *Verbi gratia*: um tropicão na pedra ou uma sintaxe insólita. O que eu não gosto é de uma palavra no tanque. Porque palavras do tanque são estagnadas, estanques, acostumadas. E podem até pegar mofo. Quisera um idioma de larvas incendiadas. Palavras que fossem de fontes e não de tanques. E um pouco exaltado o nosso profe. Disse: Falo de poesia, meus queridos alunos. Poesia é o mel das palavras! Eu sou um enxame. Epa!... Nisso entra o diretor do Colégio que assistira à aula de fora. Falou: Seo Enxame espere-me no meu gabinete. O senhor está ensinando bobagens aos nossos alunos. O nosso mestre foi saindo da sala, meio rindo a chorar.

Manoel de Barros.

¹⁶ Manoel de Barros. Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010 p.113.

2.3 O ato educativo e o trabalho do professor.

A proposta de se analisar o trabalho do professor frente à inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas não significa que essa pesquisa tenha por objetivo expor quais intervenções pedagógicas são mais bem sucedidas, ou indicar estratégias pedagógicas para o trabalho do professor ante o processo de inclusão. Antes, o que se propõe é discutir a intencionalidade dos discursos pedagógicos uma vez que se observa que eles tendem a produzir repetições, talvez na tentativa de garantir a permanência do igual, do já conhecido, talvez como forma de se proteger da angústia provocada pelo diferente, fato este que se intensifica diante da inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas. A experiência da inclusão dessas crianças mostra que as condições subjetivas dessas crianças produzem angustia nos professores. Essa angústia aparece em suas falas cujo conteúdo os apresenta como se eles fossem destituídos de todo o saber pedagógico; ao não saberem tudo, eles não sabem nada. A angústia se mostra revestida de uma ausência de saber, para a qual os métodos pedagógicos parecem não operar como o esperado. E é sobre ou nesses métodos ou estratégias, mais ou menos pedagógicos, quando não puramente (psico)pedagógicos, que acredita-se assentarem-se alguns dos impasses da Educação Inclusiva. Centraremos a análise sobre a impossibilidade da educação, nas questões estudadas pelo Professor^o Dr. Leandro de Lajonquière (FEUSP) que, em suma, regem a tese de que a atual pretensa de se articular a Educação em torno da ilusão de cunho psiconaturalista, ou, sob a égide das ilusões (psico)pedagógicas acaba tornando a *mesmíssima* Educação um fato de difícil acontecimento (1999, p.18).

Lajonquière analisa o modo de funcionamento das ilusões (psico)pedagógicas, e afirma que estas sustentam o atual discurso pedagógico hegemônico. Interessante é observar que as razões implicadas na sustentação de tal discurso psicopedagógico estão trabalhando justamente na contramão do seu objetivo, ou seja, trabalham a serviço da recusa educativa. Dessa forma, este autor propõe que a Pedagogia fique de fora da discussão, já que não é objetivo da Psicanálise propor uma nova teorização sobre a pedagogia, ou indicar um melhor modo de educar as crianças, a contribuição neste caso, como já foi visto nos

estudos de Millot (1979), viria “no sentido de assinalarmos, apenas, aquilo que não deve ser feito caso se deseje o acontecimento de efeitos educativos” (*ibidem*, p.19).

Kupfer (2001) também destaca a importância de sublinhar que pedagogia, psicanálise e psicologia são disciplinas que se opõem em suas estruturas. Para esta autora, separar o sujeito psicológico em aspecto emocional e cognitivo tem sua base na *psicologização da educação*, e mais recentemente na tentativa de uma pedagogia psicanalítica

[...] a principal responsável pela difusão de que as crianças padecem de problemas emocionais não é nem a psiquiatria, nem uma psicanálise mal assimilada, mas sim a psicologia ou uma das muitas psicologias. Uma psicologia que sofreu a influência da psiquiatria e absorveu alguns princípios da psicanálise, mas não deixou de lado a ciência do comportamento. [...] Tais considerações chamam a atenção do educador para o fato de que qualquer uso do termo “emocional” para designar dificuldades de seus alunos não é sem consequências, pois vem carregado de uma tradição teórico-filosófica [...] (KUPFER, 2001, p.21).

Assim, qualquer tentativa de interlocução da psicanálise com o campo da educação só pode ser feita deixando de fora a pedagogia, entendida como a busca de um “saber positivo sobre como ajustar meios de ação a fins existenciais estabelecidos a priori”. (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 29). Ao se colocar a pedagogia num lugar mais periférico e colocar a Educação no centro da discussão, pode-se ampliar a concepção de Educação concebendo que “educar é transmitir marcas simbólicas, significantes que possibilitem à criança que os apreende o usufruto de um lugar a partir do qual o desejo seja possível” (LAJONQUIÈRE 2010, p.149). Tendo em mente essa perspectiva de Educação, este autor insiste em afirmar que o “tecnocientificismo pedagógico” e a infatigável busca por certezas têm tornado difícil que isso aconteça.

O exposto acima leva a colocar em xeque a própria proposta de Educação Inclusiva por diversos motivos. Primeiramente, porque é preciso recuperar o que se entende por Educação, sobretudo, questionando o fundamento idealista que a sustenta. Talvez fosse mais profícuo considerar a Educação como a transmissão de marcas simbólicas, o que poderia ser feito independente das diferenças aparentes das crianças. Uma proposta assim já não traria consigo a essência da inclusão?

Convergindo com a pergunta acima, Lajonquière indaga: “Como cumprir a missão da educação quando o cenário atual diz que tudo a torna difícil de acontecer?” Freud numa conferência em 1932 responde a esta questão nos

indicando que é preciso buscar um caminho entre o espontaneísmo e a frustração¹⁷ (*apud* LAJONQUIÈRE, 2010, p.62-67). O conselho que pode se extrair da Psicanálise é o de o educador ponderar a sua ação levando em conta o sujeito e os impasses que escancaram alguns ideais impossíveis na educação. Ou seja, trata de assinalar que promover uma educação que leva em conta o desejo ou o sujeito, significa lembrar que os “resultados” (tão esperados pelos pedagogos) sempre *deixarão a desejar*, e serão marcados pela frustração, pois estarão sempre além ou aquém do pretendido, do ideal (*idem, ibidem*, p.65-66). Esta idéia exige não só do professor uma reflexão sobre o seu trabalho educativo e a posição que ocupa, pois neste processo é preciso existir uma denegação da demanda educativa pelo educador, mas exige principalmente que sejam indagadas as condições estruturais do sistema educacional.

Em *Educação Impossível* Mannoni (1988) vai tomar para estudo a questão das condições de possibilidades da própria educação, relacionando-a principalmente com a estrutura do sistema de ensino e com a política educacional. Cumpre enfatizar que na introdução deste texto foi mencionada a importância de, ao pensar a proposta de inclusão escolar, considerar as mudanças sociais ocorridas ao longo da história e também na contemporaneidade. Mannoni apresenta com presteza essa problematização quando teoriza a prática em uma instituição terapêutica na escola experimental de Bonneuil-sur-Marne (França). Essa escola procurou trabalhar no sentido de instaurar o que esta autora chama de “instituição estourada” para crianças e adolescentes mentalmente débeis, psicóticos, desviantes, autistas ou aqueles chamados de fracassados escolares. Neste trabalho Mannoni explica que a instituição estourada não cabe em nenhum molde, nem administrativo, nem pedagógico, tampouco médico ou terapêutico convencionais. Ao relatar as práticas realizadas nesta escola, a autora situa a questão da educação como um problema político, e aponta como as instituições são fábricas de neuróticos, esquizofrênicos e delinqüentes.

Pretende-se neste momento chamar a atenção para a ampliação que Mannoni faz da contribuição da Psicanálise na Educação. Dois pontos são extremamente relevantes, a apresentação de um problema político e a indagação do discurso das instituições médico-psico-pedagógicas.

¹⁷ No original *Laisser-faire e a frustração*.

2.4 Um problema político

Considerar o pressuposto de que a pedagogia está subordinada à imagem de um ideal, significa entender por que a pedagogia não suporta, e por isso proíbe, qualquer manifestação contrária a esse ideal, ou seja, do sujeito do desejo (MILLOT, 1979). A pedagogia pede às crianças que sejam outra coisa, menos aquilo que elas verdadeiramente são. Grande impasse!

Por outro lado, a discussão até aqui tem tratado de expor que este caráter perigoso da Pedagogia, é aquilo mesmo que a sustenta. Talvez seja isso que torna bastante difícil declinar dessa posição que tem seu fundamento no imaginário do educador, como apresentou Freud, na função de Ideal-do-eu. Deste modo, uma das reflexões que o educador precisa fazer é a interrogação sobre o que a criança representa para o adulto. No entanto, efetivar uma crítica reflexão sobre a educação implica em ir além das referências que caracterizam o imaginário. Mannoni (1988) quando fala da influência do discurso médico ou psicológico na educação, pontua uma verdadeira indagação:

[...] ora, não há garantia alguma de que o futuro esteja do lado da multiplicação de atos médico-psicopedagógicos; estes ocorrem cada vez por maior número no lugar de uma dimensão política que não se pode continuar a ignorar. É impossível continua a propor remédios improvisados e provisórios naqueles casos em que as próprias estruturas é que teriam a necessidade de ser radicalmente questionadas. (*idem, ibidem*, p.48)

Questionar as estruturas certamente parece ser um caminho mais difícil que o da normalização, adequação, medicalização, ou exclusão. Sem grandes análises é possível reconhecer que, seja para trabalhar com uma criança “considerada” normal, ou seja, para trabalhar com a inclusão de uma criança autista ou psicótica, a escola e o adulto que a representa, estão buscando os caminhos mais curtos. O que não necessariamente quer dizer que sejam mais fáceis, já que na maioria das vezes produzem efeitos contrários ao esperado. Vejamos um exemplo sobre buscar os caminhos mais curtos.

Recentemente uma revista brasileira¹⁸ apresentou o seguinte artigo “Geração Ritalina” por Millos Kaiser. O artigo apresenta como o mercado farmacêutico e a medicina psiquiátrica tem trabalhado juntos numa inflexão que tem promovido de

¹⁸ Revista Trip. Disponível em: <http://revistatrip.uol.com.br/revista/203/reportagens/geracao-ritalina.html>

forma absurda a medicalização de crianças e adolescentes. O repórter passou uma semana sob o efeito da “droga da obediência”, a Ritalina, um remédio tarja preta do qual o Brasil é o segundo maior consumidor do mundo, depois dos Estados Unidos. Esse repórter mostrou como é fácil receber um diagnóstico de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), e como é mais fácil ainda, conseguir uma receita para tomar esse medicamento. Não pretendemos aqui, abrir a discussão sobre aqueles que defendem ou não a medicalização, ou ainda entre aqueles que acreditam ou não que exista a doença T.D.A.H. A referência ao artigo é para ilustrar como as instituições família e escola, estão sendo influenciadas pela medicina e pelo uso equivocado da psicologia, o que por sua vez não deixa de nos revelar um problema político. Millos Kaiser entrevistou Marilene Proença, integrante do Instituto de Psicologia da USP (Universidade de São Paulo) que ao colocar a sua vertente teórica, não deixa de apresentar a complexidade do problema

TDAH não existe. O que existe são crianças diferentes, com formas de aprender diferentes. Algumas são mais focadas, outras mais dispersas. Não existe um padrão de aprendizado, ela postula. Para Marilene, a solução não cabe em um comprimido branco de pouco mais de 1 cm de diâmetro: *Nenhum medicamento no mundo daria conta da complexidade que é o processo de atenção e aprendizado de uma criança. Ele envolve afetividade, desejo, representações que a criança cria*. Para os pais aflitos, que não sabem o que fazer com seus filhos travessos, ela acena um caminho, antes que eles decidam passar a bola para um psiquiatra: *A primeira coisa é ouvir a sua criança. O que ela tem a dizer sobre a escola? Os amigos a tratam bem? O professor escuta ela? Mudar para uma escola que entenda melhor a criança também deve ser levado em consideração*. (MILLOS KAISER, in:REVISTA TRIP, SETEMBRO DE 2011)

Maria Aparecida Moyses, pediatra e professora da Unicamp (Universidade de Campinas), também entrevistada por Millos Kaiser, acrescenta:

Se tem tanta gente deprimida ou desatenta, temos que entender que elas estão sendo produzidas pelo modo que a gente vive. Nunca se tomou tanto remédio e nunca houve tantas pessoas doentes. Isso não pode estar certo. O que eles fazem é uma biologia de um corpo morto, de um cérebro sem vida, sem afeto, isolado do meio em que vive. Atendendo em um centro de saúde público em Campinas, ela diz já ter presenciado casos de jovens viciados no metilfenidato, que clamavam pela sua dose diária durante as férias, quando normalmente a posologia é suspendida. Pergunto então se ela daria Ritalina para um filho seu. *Sou contra*, ela retruca. *Ficar parado é, na verdade, uma reação adversa dos estimulantes. Focar atenção é sinal de toxicidade, não é efeito terapêutico*. Mas então o que você daria para ele? *Ritalina nem pensar. Daria... Rita Lee*. (MILLOS KAISER, in:REVISTA TRIP, SETEMBRO DE 2011)

Parece que Millos Kaiser vem apresentar, na modernidade do século 21, o que Mannoni (1988) outrora havia anunciado já estar acontecendo no século

passado. O mito da escola para todos, passou a esboçar uma nova formatação de escola, muito diferente daquela pregada nos documentos oficiais

O rastreamento obrigatório dos chamados distúrbios mentais desde a mais tenra idade cria uma situação em que a escola terá como sequência o hospital. Os desajustados, que são cada vez mais numerosos, devem ser considerados um sintoma da doença das instituições. Numa formação que tem por finalidade exclusiva a produção e a competição, e que se representa como propiciadora dos meios de vida, começa-se a discernir que ela impede de viver. [...] Em vez de revolucionar o ensino em sua estrutura, o Ocidente prefere, pelo contrário, remediar os efeitos das anomalias geradas por um ensino inadequado à nossa época. Remediar os efeitos significa, neste caso, encarregar a medicina de responder onde o ensino fracassou. (*idem, ibidem*, p.49, 62)

A renúncia dos adultos em viver a vida cotidiana com as crianças, lhes conferindo aquilo que lhe é legítimo, a educação, tem produzido uma enxurrada de nomes e sobrenomes às mais variadas invenções (psico)pedagógicas para atender as necessidades mais ou menos especiais das crianças. Os diagnósticos por sua vez, acrescidos de medicações em excesso, ou precocemente, remanejam as crianças de um lado para o outro, da escola para o atendimento especializado, da casa para a terapia, da terapia para o médico. Os professores acreditam estarem inaptos para educar as crianças, e ao depararem-se com as vicissitudes, algumas inerentes ao ato educativo e outras efeitos da falta dele, recusam-se a assumir seu papel e fazer um trabalho que dê as crianças um lugar na escola, um lugar na vida. Existe aí mais do que um problema pedagógico, de ensino, ou de metodologia, existe aí um problema político e social, como protesta Mannoni (1988):

A educação cedeu o passo à instrução; esta converteu seu turno em empresa impossível e deu o lugar à medicina. Todo este deslizamento engendrou-se a aparição de uma entidade mítica chama “equipe médico-psi” (metáfora para designar o corpo médico), a qual constitui um dos fenômenos mais perturbadores da nossa época. [...] Os professores são quase unânimes em confessar a falência da instituição educacional, isto é, a falência de uma sociedade que prefere renunciar a toda a educação a ter de correr o risco de mudar as estruturas sociais existentes. A sociedade encarrega assim as instituições de manterem o sistema (se a escola não basta, acrescenta-se a escola paralela, e por que não, num futuro próximo, a instalação de campos preventivos para caracteriais ou desviantes?). [...] Com efeito, não se pode modificar o setor de pesquisa e o da educação sem tocar na ideologia da sociedade inteira (isto é, sem influir em sua evolução econômica). Em primeiro lugar trata-se, portanto, de um problema político. (*idem, ibidem*, p.70)

Parece-nos que a crença técnica para a resolução dos impasses na educação das crianças tem impedido que os adultos se impliquem verdadeiramente com o processo educativo, como sugere a charge de TONNUCI apresentada a seguir.

QUEM VAI FICAR COMIGO?¹⁹



¹⁹ As disciplinas nas quatro séries do ensino fundamental I. In: TONNUCI, Francesco. A solidão da criança. p. 134. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

CAPÍTULO 3

A CRIANÇA, A ESCOLA E OS OUTROS

4.1 O lugar de aluno, o professor e a transferência.

Pensar a escolarização de crianças autistas e psicóticas não é tarefa fácil. A inclusão dessas crianças na escola regular requer não só uma matrícula garantida por lei, mas um lugar de aluno, o que implica em a escola estar disposta a repensar suas práticas e dialogar com outras áreas do conhecimento. Mas, é preciso levar em conta que antes mesmo desta criança adentrar os muros da escola, algumas construções são necessárias.

O sujeito se constitui, na medida em que toma para si ideais que lhe são apresentados ao longo de sua existência, primordialmente pela sua família, inserida em algum contexto social ao qual se identifica. Para tanto, se reconhece que a este valor, tomado como ideal, explicitado ou não pela família, o sujeito responde sempre de maneira particular. Isso pode ser observado, por exemplo, na biografia de Sigmund Freud, sobre a influência de seus pais em relação aos seus estudos.

Desde muito pequeno, Freud era desafiado por seus pais com propostas de problemas complicados, os quais o incitava a querer saber mais. Parecia que Freud demonstrava querer corresponder ao amor de seus pais quando eles o colocavam à prova. Provavelmente, isso o impulsionou de forma marcante no cenário do pensamento científico. A cultura em que estava inserido é um aspecto que também pode ter sido determinante na sua dedicação aos estudos. Neste caso, temos um exemplo de algumas das conseqüências do lugar em que Freud foi colocado pelos seus pais. (Kupfer, 1989 p. 20) Ao atentarmos para o quanto a figura parental é significativa na transmissão de marcas simbólicas que fazem função na busca por um saber, podemos perguntar: e o que dizer do professor, que posição ocupa na transmissão de um saber perante seu aluno?

Esta pergunta parece ser pertinente justamente por que não raro educador e educando, são tomados numa certa regularidade, como se aquilo que acontecesse a um tivesse efeito proporcional no outro, ou seja, que o fato de que um queira ensinar garanta que o outro quer aprender, ou quer que alguém lhe ensine. O fracasso, dentro desta perspectiva, poderia estar do lado do professor, de quem ensina, “que

não utilizou uma técnica adequada”, ou o fracasso poderia estar do lado do aluno, de quem aprende, “que não está se desenvolvendo normalmente, está com algum problema”. Mas as coisas não são tão evidentes assim, pelo fato de que o processo de construção do conhecimento não se dá por esta via, a da transmissão de informações, ou pelo menos, não se dá unicamente por essa via.

Sobre o que se transmite entre aquele que ensina e aquele que aprende Stolzmann e Rickens (1999, p.41) indagam: “Seria ensinar um dom? Seria assim tão simples, discernir o que acontece com aquele que ensina algo para alguém? E se aquele que deveria aprender não tem a menor disposição ou disponibilidade para conhecer o que se lhe quer ensinar, o que fazer?” . São perguntas pertinentes e que corroboram as idéias que foram expostas até aqui sobre a necessidade de re-pensar a concepção de Educação. Há algo que acontece na relação professor-aluno, ensino-aprendizagem, que ultrapassa, e que está além ou aquém da legítima e consciente vontade de fazer com que alguém aprenda. Para Stolzmann e Rickens ensinar e aprender não são coisas simples

[...] aquilo que se transmite [na escola] não está simplesmente do lado das informações ou dos conteúdos, mas sim de uma operação que permite ao sujeito, em contato com algumas idéias, tomá-las por meio de um árduo trabalho e reconstruí-las, imputando-lhes seu estilo, agregando-as ao que já havia constituído, e produzindo, como resultado, algo que reconhece como próprio. (*idem, ibidem*, p. 43)

Isso nos indica que é preciso que exista no professor um traço que ele possa reconhecer como próprio e que, sendo *próprio* e expressivo, ele deseje transmitir e reencontrar em seus alunos. Olhado por este viés, o ensino é sempre uma questão de *criação*. Cada sujeito, tanto professor quanto aluno, recria o caminho da construção do conhecimento de forma original, pois, para cada um esse processo implicará em inscrição de marcas simbólicas que são singulares. Desse modo, entende-se que a transmissão da educação não se dá simplesmente pela via da informação sobre um conhecimento. Diante de tais considerações, faz-se indispensável pensar na posição singular do professor²⁰ frente a sua missão de ensinar, posição esta que, por exemplo, não se constrói através da adesão forçosa de uma nova metodologia que uma instituição adota e estabelece aos seus professores e alunos.

²⁰ Cf. Para maiores informações sobre a função do educador: CAMARGO, Ana Carolina Corrêa Soares de. A função pendular do educador. Dissertação. Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

Por conseguinte, nos perguntamos: se não é a informação que é transmitida, o que é transmitido? Numa experiência específica de educação inclusiva, fica fácil perceber que família e escola transmitem, antes de qualquer coisa, marcas de pertença dessa criança a uma determinada cultura. Tanto escola quanto pais assumem essa tarefa de transmissores das marcas daquilo que faz com que as crianças sintam-se pertencentes a uma cultura, história e tempo. Marcas que ajudam essas crianças a encontrar um lugar, deste modo a criança constitui-se no campo do outro, como explica Mannoni (1988)

O espaço que a criança encontra ao nascer e no decurso do seu desenvolvimento é – como já dissemos – estruturado pelos outros; são eles que lhe concedem ou não a possibilidade de evoluir fora do campo de influência deles. É outrem quem confere à criança o sentimento de possuir um lugar próprio. É que também a criança tem uma função a desempenhar na vida fantasmática dos outros membros da família, estes continuam dispondo do poder de deixar ou não que sua descendência efetue uma evolução em seu próprio nome (*idem, ibidem*, p.78).

Calligaris (1994, p.25) entende educação e castração²¹ como sinônimos, pois para ele estes são termos "[...] que designam processos pelos quais se pretenderia que o sujeito chegasse a encontrar um lugar possível na sociedade dos adultos". Essa operação de castração é realizada a partir de um representante da chamada função paterna que irá instituir a falta, ou seja, irá separar a criança do desejo materno. Para a psicanálise, num primeiro momento isso se dará no âmbito familiar e posteriormente será sustentado pelos professores. Nesta perspectiva, o que é transmitido na educação é a castração, e através dela o desejo de saber. Para Kupfer (1989), é na descoberta de diferenças que a criança se vê angustiada e é exatamente isso que a leva a querer saber. Assim, aquele que transmite e que está marcado pelo seu próprio inconsciente, ocupará no inconsciente de seu aluno uma posição de suposto saber, pois é porque supõe que o professor sabe aquilo que ela não sabe que a criança irá sustentar-se no seu papel de aluno. Paradoxalmente,

²¹ Complexo de castração: "Complexo centrado no fantasma (fantasia) de castração, que vem trazer uma resposta ao enigma posto à criança pela diferença anatômica dos sexos (presença ou ausência de pênis): esta diferença é atribuída a um corte do pênis da criança do sexo feminino. A estrutura e os efeitos da castração são diferentes no rapaz e na menina. O rapaz teme a castração como realização de uma ameaça paterna em resposta às suas atividades sexuais, do que lhe advém uma intensa angústia de castração. Na menina, a ausência do pênis é sentida como um dano sofrido que ela procura negar, compensar ou reparar. O complexo de castração está em estreita relação com o complexo de Édipo, e mais especificamente com a sua função interditória e normativa" (J.LAPLANCHE/J.-B.PONTALIS. *Vocabulário da Psicanálise*. 7ªed. São Paulo, Martins Fontes. 1983, p.111).

essa posição de um ser em falta, castrado, é necessária para que o desejo possa circular e produzir seus efeitos.

Para Stolzmann e Rickens (1999, p.47) "[...] o desenvolvimento do conhecimento só é possível se há alguém significativo que deseje e invista no sujeito da aprendizagem". Kupfer (1989) coloca como condição do mestre ser aquele que, além de possibilitar o acesso do aluno ao conhecimento, proporciona um espaço onde o desejo do aluno possa circular, produzindo reflexões e pensamentos novos. Pela via da *transferência*, o aluno passará pelo professor, usá-lo-á, por assim dizer, saindo dali com um saber o qual se tornou verdadeiramente eu que constituirá a base e o fundamento para futuros saberes e conhecimentos.

Para Sordi (1997), o grande desafio relacionado a constituir-se subjetiva e objetivamente como um sujeito da aprendizagem é o de ter sido investido, para esse lugar de ser que pensa que constrói saberes e conhecimentos (*apud* STOLZMANN e RICKENS 1999, p.46-47). Pensando por esse viés, a aprendizagem subjetiva pela qual o sujeito se inscreve só pode ser compreendida a partir dos fatores históricos fundantes que o significam e o singularizam. Essas considerações nos sugerem que o sujeito se constitui no campo do Outro, e é justamente aí que ficam apostadas as suas aprendizagens. Por conseguinte, como podemos pensar o lugar e a figura do professor nesse processo tão complexo?

Para a psicanálise, é na relação transferencial que se dá a transmissão do saber. Freud inicialmente falou desse fenômeno como sendo exclusivo da relação médico-paciente, mas depois ampliou esse conceito, como nos lembra Kupfer (1989, p.91), que o estendeu para a relação professor-aluno. Pensando na relação professor-aluno, esta autora descreve como se daria esse processo: "[...] a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular, que é a pessoa do professor". Esse desejo inconsciente busca aferrar-se a formas, daí podemos pensar em qualquer relação como passível desse fenômeno transferencial. Quando isso acontece o professor torna-se depositário de algo que pertence ao aluno, ou seja, ele é depositário do desejo do aluno. É o desejo que confere sentido e poder à figura do professor.

Contudo, quando essas crianças autistas ou psicóticas são levadas à escola, na maioria das vezes é pela via da indicação clínica ou pelo imperativo da lei. Não há marcas de desejo em aprender ou de fazer do espaço escolar um lugar de transmissão do saber, são levadas por que alguém disse que elas precisam estar lá,

por alguém que sabe tudo sobre elas. Diferente dessa criança que nada sabe e nada pode, o professor se encontra em outra posição psíquica, encontra-se no lugar do mestre, do detentor do conhecimento, ou ao contrário, na lógica da crise na escola moderna, encontra-se na posição de declínio do saber. Em ambos os casos, o que nos motiva a trazer a questão da discussão da escolarização de crianças autistas ou psicóticas é a posição do discurso do professor frente ao seu aluno. Sendo assim, é preciso que o professor conheça algumas particularidades da trajetória que essas crianças traçam ou não na relação com a aprendizagem.

3.2 Algumas particularidades da criança autista ou psicótica: falta uma falta.

Freud nos mostra em sua obra a importância dos primeiros anos de vida do ser humano. A criança precisa viver conflitos que são organizadores da sua estrutura subjetiva. São conflitos imaginários, e não conflitos com o real. Sobre essa necessidade de simbolizar a sua relação com o outro, Mannoni (1987) esclarece que a relação imaginária com o outro, inicialmente dual e eminentemente narcísica, é dominada pela agressividade e a identificação à imagem do outro. O elemento simbólico²² é o terceiro que entra para romper essa relação dual imaginária. Esse elemento simbólico a criança encontra assim que nasce, um mundo em que reina uma ordem de cultura, de lei, de linguagem. A criança é assim envolvida nessa ordem simbólica. “A contribuição de Freud é inicialmente indicar-nos que não se trata de um indivíduo que defronta o real, nem da sua conduta, mas do desconhecimento imaginário do eu, isto é, de formas sucessivas de identificações que exprimem uma defesa ao advento da verdade do indivíduo”. Assim, pode-se entender que “todo estudo sobre a criança, implica o adulto, suas reações e seus preconceitos” (*idem, ibidem*, p.30).

²² Simbólico: “Termo introduzido (na sua forma de substantivo masculino) por J. Lacan, que distingue no campo da psicanálise três registros essenciais: o simbólico, o imaginário e o real. O simbólico designa a ordem de fenômenos de que trata a psicanálise, na medida em que são estruturados como uma linguagem. Este termo refere-se também à ideia de que a eficácia do tratamento tem o seu elemento propulsor no caráter fundamental da palavra. [...] Entre a simbólica freudiana e o simbólico de Lacan existe manifesta diferença: Freud acentua a relação que une – por muito complexa que sejam as conexões – o símbolo com aquilo que representa, enquanto para Lacan é a estrutura do sistema simbólico que é primacial [...] Todavia, podemos encontrar na simbólica freudiana uma exigência que permite ligar as duas concepções: Freud deduz da particularidade das imagens e dos sintomas uma espécie de <língua fundamental> universal, ainda que a sua atenção incida mais nos que ela diz do que na sua articulação” (J.LAPLANCHE/J.-B.PONTALIS. *Vocabulário da Psicanálise*. 7ªed. São Paulo, Martins Fontes. 1983, p.624).

Deste modo, num trabalho que se propõe a estudar as percepções dos professores sobre a inclusão escolar de seus alunos autistas ou psicóticos, é premissa básica considerar o papel dos adultos que estão às voltas com essas crianças. Depois dos professores, objeto de estudo desta pesquisa, é preciso considerar que os pais exercem papel fundamental na educação dessas crianças, mesmo por que, quando uma criança se lança no movimento transferencial com seus professores, possivelmente ela tentará acertar as contas da equação edipiana aberta na primeira educação familiar (FREUD, [1914] V. XIII, p.248-250).

Quando os pais decidem ter um filho e esperam por ele, constroem um mito de que esta criança será melhor do que eles, de que herdando seus ensinamentos, se transformará em uma pessoa muito melhor do que a que os pais foram. Freud (1914) afirma que o filho é prolongamento do narcisismo parental, isto é, os pais veiculam em relação aos filhos uma série de desejos e demandas que se articulam na história dos desejos edipianos parentais. A entrada da criança na escola é marcada por esses significantes. É fator de ansiedade entre os pais a escolha da primeira escola, a escolha da melhor escola, que tenha os melhores professores, que forme os melhores alunos. No entanto, para uma criança que sofre de distúrbios graves, essa construção mítica não se sustenta, e toda a escolarização pode ficar fragilizada.

Para a Psicanálise, o autismo²³ e a psicose infantil são conseqüências de uma falha primordial da inserção no simbólico²⁴. Para Lacan (1964, *apud* SANTANA e LIMA 2006), o processo de subjetivação se divide em dois tempos lógicos: alienação e separação. A alienação faz parte do primeiro tempo lógico necessário à constituição subjetiva, o segundo tempo lógico é chamado de separação. Assim, todo processo de subjetivação pode ser entendido como um modo de se articular dois campos heterogêneos: o real do corpo da criança e o Simbólico representado pela ordem da cultura, da lei e da linguagem.

Na psicose trata-se de dificuldades ocorridas no segundo tempo lógico; o da separação, e no autismo as dificuldades ocorridas são no primeiro tempo lógico; o da alienação. Ou seja, ambas estão atrelados a momentos anteriores ao da castração. Na fase especular a criança está imersa numa relação dual intensa com

²³ Cf. SABÓIA, Camila. Autismo e novas perspectivas clínicas. In: Estilos da Clínica, 2007, Vol. XII, no 78 23, 78-89

²⁴ Consideramos o debate dentro da Psicanálise sobre o autismo ser ou não uma estrutura diferente da psicótica.

seu primeiro cuidador que na maioria das vezes é a mãe, mas pode ser outra pessoa que exerça a função de mãe, ou função materna. A criança precisa se sujeitar (alienar) ao desejo da mãe, precisa ser tomada pelos dizeres da pessoa que exerce a função materna; o outro primordial. Dentre as atribuições da função materna está o falar ao bebê, erogeneizando²⁵ o seu corpo, dentro do projeto narcísico da mãe. Aquela que ocupa essa função é a mesma que significa cada movimento do bebê, o seu choro, o seu olhar, a sua boquinha que mexe, o dormir e o acordar, etc. Nesse primeiro tempo a criança está na posição de objeto do desejo da mãe. Ou seja, o sujeito, para constituir-se como tal, depende das significações que vêm da mãe ou de quem exerce a função materna. Nesse tempo é que se inicia a constituição a partir do imaginário e do simbólico, necessários ao advento da subjetivação. Contudo, para que um sujeito se situe num mundo simbolizável, é preciso que o bebê, após aderir a essa alienação, rejeite-a, promovendo uma separação. Esse bebê precisa separar-se dessa cuidadora e vir a falar por si mesmo

A estruturação psíquica se funda precisamente pela não ocorrência do segundo tempo lógico do processo de subjetivação, o bebê não se separa da mãe. Essa separação aconteceria na medida em que o desejo de quem exerce a função materna se dirige além da criança para fora dessa relação dual, permitindo a entrada de um terceiro nessa relação. Como metáfora pode-se dizer que a separação consiste numa substituição significativa na qual o recalque dos significantes maternos permitem a entrada de quem exerce a função paterna. O efeito provocado pela inserção da função paterna na relação dual é a instalação de uma falta. A separação é, então, o momento em que o sujeito reconhece a sua falta e com isso abre-se a possibilidade de emergir um ser desejante.

A presença de um terceiro que cinda a relação dual é fundamental para provocar uma falta, e é essa falta que vai possibilitar à criança submeter-se à autoridade de quem ocupa a função paterna, ou seja, submeter-se à lei. Aqui está em jogo o desenrolar da experiência chamada de *castração simbólica* ou a *metáfora do Édipo* que implica a retirada da criança da posição de objeto do desejo da mãe e

²⁵ Erogeneidade: "Capacidade de qualquer região do corpo ser a fonte de uma excitação sexual, que dizer, de se comportar como zona erógena" (J.LAPLANCHE/J.-B.PONTALIS. *Vocabulário da Psicanálise*. 7ªed. São Paulo, Martins Fontes. 1983, p.204).

tem por efeito a inscrição do significante Nome-do-Pai²⁶ no seu Inconsciente. Este significante organiza a relação do bebê com o Outro, com o sexual e com o Real. É só a partir da falta do objeto originário, que se inaugura de um sujeito do desejo. Sendo essa a dialética do desejo, a alternância do prazer e desprazer, ou, a representação da presença ausência pelo princípio do prazer e o princípio da realidade (FREUD 1938-1940).

O percurso alienação-separação e entrada no Édipo²⁷ é para a Psicanálise uma etapa decisiva e, uma dificuldade nesse percurso pode levar à constituição da estrutura autista ou psicótica. Com relação à estrutura psicótica Mannoni diz que:

O Édipo introduz um uma estrutura nova, através do papel desempenhado pela identificação edípica. É nesta etapa que encontramos o que diz respeito ao falo, ao nome do Pai; na relação do sujeito ao Outro, a prescrição de um desses termos é característica da psicose. Essa prescrição vai falsear toda a relação do sujeito com a realidade, fazendo-o perder o uso da função imaginária ou da função simbólica. Ora, sabemos que a experiência só pode ser feita mantendo-se integralmente essas duas funções correlativas. A carência do registro imaginário ou do simbólico vai, pois, assinalar o fenômeno psicótico. (*idem*, 1987, p.110)

Sobre o lugar do psicótico no campo do desejo de quem ocupa a função materna, Mannoni define de um modo bastante próprio a psicose infantil

Na impossibilidade em que se encontra a criança de ser reconhecida pelo Outro no seu estado de indivíduo desejante, aliena-se numa parte do corpo. A relação com a mãe perdura num terreno em que a criança não tem outra saída senão renovar indefinidamente uma procura, sem ter jamais o direito de assumir como desejo. É, com efeito, como objeto parcial que se introduz a dialética materna. A dependência entre mãe e filho, a tirania do laço que os une, é tão forte de um lado como de outro. [...] o destino do psicótico se fixa a partir da maneira pela qual foi excluído por um ou outro dos pais de uma possibilidade de entrada numa situação triangular. É isso que o destina a não poder assumir jamais qualquer identidade (*idem*, *ibidem*, p.124).

Dito de outra maneira pode-se entender que para o psicótico a presença todo-poderosa da mãe impede a entrada da função paterna, a criança fica alienada ao desejo da mãe. “Na psicose infantil, está em jogo uma palavra que oferece à criança

²⁶ ROCHA, Fulvio Holanda. Autismo: controvérsias na Psicanálise. In: Colóquio DO LEPSI IP/FE-USP, 4, 2002, São Paulo. Acesso em: 10 de Maio de 2011.

Disponível: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC00032002004007&script=sci_arttext

²⁷ Complexo de Édipo: “Conjunto organizado de desejos amorosos e hostis que a criança experimenta relativamente aos pais. [...] Segundo Freud, o complexo de Édipo é vivido no seu período máximo entre os três e os cinco anos, durante a fase fálica; o seu declínio marca a entrada no período de latência. Conhece na puberdade uma revivescência e é superado com maior ou menor êxito num tipo essencial de escolha de objecto. O complexo de Édipo desempenha um papel fundamental na estruturação da personalidade e na orientação do desejo humano” (J.LAPLANCHE/J.-B.PONTALIS. *Vocabulário da Psicanálise*. 7ªed. São Paulo, Martins Fontes. 1983, p.116).

um sentido único, que rouba da linguagem a sua flexibilidade, sua ambigüidade, suas múltiplas possibilidades” (KUPFER, 2007, p.57).

Com relação ao autismo, Jerusalinsky (1993) e Laznik (1991) afirmam que este pode definir-se como uma impossibilidade de a criança entrar no tempo da alienação, o bebê fica retido ao seu próprio corpo, impedindo a função materna de marcá-lo com significações, de bordejar o corpo do bebê erogeneizando-o. Outra possibilidade de explicar o autismo repousa no fracasso da função materna provocado pela ausência do desejo da mãe relativo àquele filho. Pode ocorrer que não se instale entre um bebê e sua mãe a função materna. Se não há alguém que deseje esse bebê, que interprete os sons emitidos pelo bebê como algo dirigido a ele, que marque cada pedaço do corpo desse bebê, supondo naquele corpo um sujeito, de fato dali não advirá um sujeito, restando pedaços fragmentados dele. A falta da erogeneização pode impedir a organização da imagem corporal da criança, provocando o fracasso na instauração do circuito pulsional prazer/desprazer. Quando esse primeiro tempo não se dá, ou porque esse bebê não se aliena ao desejo da mãe ou porque não há o desejo da mãe, o pequeno ser fica sem marcas que dêem um significado para seu corpo e, na falta de um corpo erogeneizado que poderia levar ao autoerotismo, encontramos sinais autísticos.

Tecendo considerações sobre o autismo, Kupfer (2007) coloca o autismo como uma razão da falha da função materna, e alega que responsabilizar quem ocupa essa função é bastante diferente de culpabilizar, fato este que ocorreu após os estudos de Leo Kanner (1943). Segundo Kupfer:

A partir do colapso da função materna, muitos poderão ser os efeitos. Poderá ocorrer uma inoperância radical da função e do desejo maternos, o que resultará em uma ausência de imagem do corpo, já que o principal dessa função é a construção do mapa libidinal do corpo. Nesses casos, estaremos diante do autismo infantil precoce. Mas poderão ocorrer falhas pontuais, a que alguns teóricos chamam de falhas na especularização, e aí surgirão os traços autistas, que aparecem de modo associado a outras patologias (*idem, ibidem*, p.50).

Considerando o exposto, pode-se dizer que no autismo existe uma falha na função materna, e na psicose atropelos na função paterna. Nos dois casos, a impossibilidade de a criança se situar no Simbólico, de fazer uso em *nome próprio* das palavras, determina a sua estrutura psíquica e entre outras coisas, dificulta a circulação social, especialmente a sua inserção na escola.

Kupfer (1999) e Jerusalinsky (1997) situam a importância da inclusão das crianças autistas ou psicóticas em função do caráter humanizante da Educação. Essa afirmativa reside na ideia de que a educação, ao conferir uma estrutura simbolizada das relações humanas, ou seja, ao fixar regras que são necessárias para se funcionar e ser reconhecido dentro de uma sociedade, por delimitar o que se pode ou não fazer, filia a criança a uma tradição existencial, transmitindo marcas simbólicas, e ajudando-a a encontrar seu lugar no mundo. Nas palavras desses autores, quem vai à escola *recebe o carimbo de criança*. Deste modo, ir à escola para as crianças autistas ou psicóticas possibilita uma identificação com o significante *criança*, e pode também produzir em outros, principalmente nos pais (Outro primordial), um deslocamento na posição subjetiva destinada à criança.

A respeito da posição subjetiva destinada à criança no discurso dos adultos, Mannoni (1987) explica que o sintoma ocupa no fantasma dos pais um lugar determinado. Para Mannoni:

O discurso da criança (sobretudo do psicótico e do débil) nos oferece sempre um tipo particular de relação à mãe [...]. O que adquire então um sentido é o valor simbólico que o sujeito atribui a essa situação como ressonância a certa história familiar. Para a criança, são as palavras pronunciadas pelo seu grupo a respeito da doença que vão adquirir importância. São essas palavras ou a ausência delas que vão criar nela a dimensão da experiência vivida. (*ibidem*, p.64-65)

Diante de tal afirmação, é oportuno considerar os usos que os adultos em geral, fazem dos sintomas das crianças, principalmente em se tratando da inclusão escolar de crianças autistas ou psicóticas. Tais considerações levam ao entendimento de que o lugar que a criança ocupa no imaginário e no discurso dos adultos, produz efeitos que muitas vezes podem deixá-la à margem do processo educativo.

Lajonquière (2010) ao anunciar algumas consequências do discurso *tecnocientificismo-pedagógico*, afirma que uma delas é que os adultos falam *sobre* a criança a partir do cientificismo da educação, mas não tomam a criança pela palavra de modo singular, com “nome e sobrenome”, o que torna difícil produzir efeitos educativos (*idem*, *ibidem*, p.215). Nas palavras do autor:

Uma educação não pode avançar em seu desdobramento, entrando num impasse sem saída quando a criança passa a ter dificuldades, ou a entrar em dificuldades no processo de filiação simbólica ou familiarização. Não por acaso, nesse mesmo momento, deixa de dirigir-se aos outros – ao Outro – como uma “criança com nome e sobrenome” e passa a vagar com uma etiqueta pendurada onde se anotam todas as “suas necessidades” mais ou menos especiais ou gostos e interesses dignos de outro planeta. Corre,

então, o risco de ficar à mercê da corrente, sem muito rumo, poética e graça. Em suma, corre o risco de ficar á margem, ou largado à deriva (*idem*, *ibidem*, p.214).

Considerando o exposto, sobre a educação ser entendida como processo de transmissão de marcas simbólicas, é possível dizer que não é oportuno criar uma *educação outra* para ensinar as crianças autistas ou psicóticas. O que todas as crianças precisam é de um adulto implicado com o ato educativo. Lajonquière (*ibidem*) explica:

A educação para um sujeito implica dirigir a palavra a uma criança, falar com ela. Na educação, palavras vazias entram por um ouvido e saem pelo outro, como é costume dizer, sem fazer a diferença ou marca alguma. A que conta é a palavra com possibilidade de encontrar sua própria plenitude, ou seja, de deslocar-se e condensar-se em outras, de tal forma a se instalar no horizonte a pergunta: Que quer de mim esse que assim me fala? Essa pergunta sem resposta conclusiva indica o desejo em causa no ato educativo, um ato de fala no interior do campo da palavra e da linguagem capaz de enlaçar um devir adulto sem fim (*idem*, *ibidem*, p.216-217 *grifo do autor*).

A partir do exposto sobre a estruturação psíquica das crianças autistas ou psicóticas e os impasses que essas crianças vivem no processo de filiação simbólica, interessa neste momento considerar possíveis *passos* no sentido de pensar o trabalho do professor dessas crianças.

3.3 Quando a educação leva em conta o sujeito.

Já foi apresentado aqui que a experiência de Mannoni com Bonneil, ilustra como uma instituição ocupada com crianças autistas ou psicóticas pode operar levando em conta o sujeito. Na educação de crianças autistas e psicóticas o objetivo principal é o resgate subjetivo destas crianças, ou seja, mediante a construção de instrumentos, ou saídas criativas, busca-se favorecer a instalação e desdobramentos da falta na estrutura subjetiva, evitando a objetualização da criança (MANONNI, 1988).

Foi a partir desta experiência de Mannoni que Kupfer assentou os estudos sobre uma prática terapêutica no Brasil, para fazer face à clínica da psicose infantil. Em seu livro 'Educação para o futuro' Kupfer apresenta essa prática que ela denomina como Educação terapêutica:

[...] um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com especial ênfase nas práticas educacionais, que visa à retomada do desenvolvimento global da criança ou á retomada da estruturação psíquica interrompida pela

eclosão da psicose infantil ou, ainda, à sustentação do mínimo de sujeito que uma criança possa ter construído (KUPFER, 1999, p.95).

A *Educação terapêutica* é o campo teórico sob o qual se assentam as práticas do *Centro de Educação Terapêutica Lugar de Vida* (SP- Brasil). Inicialmente o Lugar de Vida esteve vinculado ao Instituto de Psicologia de USP (desde 1991), e hoje se mantém independente deste, porém recebe os estudantes de Psicologia e de outras áreas, a fim de pesquisar em meio à clínica. As crianças que o frequentam recebem atendimento em grupo, que podem acontecer nos ateliês de escrita, culinária, de jogo, de recreação, de artes e de história²⁸. Kupfer (2007) resume em três eixos o trabalho e a orientação teórico-clínica do Lugar de Vida:

De início, tratava-se de uma clínica orientada pela psicanálise clássica. A clínica nos apontou, porém, logo de início, que esse fazer precisava ampliar-se. Nessa direção, o primeiro passo foi o teorizar e introduzir o institucional como ferramenta terapêutica e de trabalho; o segundo, o de introduzir atividades educacionais; o terceiro, o de entender toda a montagem, em sua dimensão clínica, institucional e educacional, como uma só ferramenta, a que chamamos de educação terapêutica (*ibidem*, p.86).

Os três eixos da educação terapêutica, *a inclusão escolar, o campo institucional e o escolar propriamente dito*, vêm indicar uma possibilidade da ampliação, que mais tarde Kupfer (*ibidem*) faz, dos princípios desta concepção de educação terapêutica, que inicialmente visava uma parceria com as escolas especiais, para uma educação que leva em conta o sujeito.

Apresenta-se brevemente uma descrição dos três eixos da Educação Terapêutica com a o objetivo de mais adiante, entender por que Kupfer (*ibidem*) vai afirmar que estes eixos podem ser estendidos a qualquer ação educativa, o que nos faz pensar no trabalho do professor da escola regular diante da inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas.

- O primeiro eixo da *Educação Terapêutica*: A inclusão escolar.

Já foi amplamente percorrido neste estudo o quanto é importante o reconhecimento da proposta de inclusão escolar para as crianças autistas ou psicóticas. O que não se faz com tanta frequência é indagar por que, quando, para quê, e como assegurar esse trabalho, sob o risco de, se não fizermos tal indagação, as práticas inclusivas tão logo serão exclusivas (se já não são!), e será de um retorno ao velho que iremos nos ocupar.

²⁸ Informação obtida em comunicação oral no Curso de Educação Terapêutica fornecido pelo Centro de Educação terapêutica lugar de Vida em Julho de 2011.

É preciso fazer estas perguntas, pois a inclusão de uma criança autista ou psicótica na escola regular não é nada fácil, nada pacífica e muito menos repleta de sucessos pedagógicos, como discursam alguns. Exige muita discussão prévia. Kupfer (2007) e Jerusalinsky (1997) afirmam que, sem desconsiderar o que significa uma escola para essas crianças, é preciso pensar se essa escola será a regular ou a especial. Essa ressalva está fundada nos impasses estruturais da criança autista ou psicótica, considerando que é muito difícil ensinar para quem não se instalou o desejo de aprender, ou a curiosidade²⁹, como é no caso das crianças psicóticas. “Depende de que grau de extensão tenham as metáforas não paternas que cada criança psicótica em particular poderia vir a constituir, para encontrar pontos de referência que mobilizem seu desejo de aprender, a sua curiosidade” (KUPFER, *ibidem* p.86).

Assim, a *Educação Terapêutica*, pressuposto da prática do Lugar de Vida, se ocupa em discutir com atenção as condições de essas crianças fazerem essa entrada na escola, seja regular ou especial. Kupfer (*ibidem*, p.89) pontua que, “não foram poucas as crianças do Lugar de Vida que alteraram significativamente sua posição diante do Outro depois de terem iniciado a frequência à escola. Ainda que em classes especiais, costuma-se colher esse efeito de “engrandecimento”, de aumento de importância, ao qual algumas podem ser sensíveis”. Nesta perspectiva se entende o quanto a escola pode contribuir para a retomada da estrutura perdida do sujeito. Esse é um motivo para a inclusão escolar dessas crianças, no entanto eles não aparecem nos manuais das políticas públicas, e os professores na sua maioria também o desconhecem.

Sobre ir à escola regular ou especial Kupfer (*ibidem*) preconiza que, a *Educação terapêutica* se preocupa primeiramente que essas crianças possam encontrar *um lugar na escola*, ainda que dentro da turma de educação especial. Caminhando lado a lado com o tratamento psicanalítico, esta autora justifica a inclusão escolar para essas crianças assim que sejam consideradas as suas disponibilidades

Como alternativa ao Outro desregrado, a escola, entendida como discurso social, oferece leis que regem as relações entre os humanos, que regem o simbólico, para delas a criança tomar o que puder. Aposta-se com isso no poder subjetivante dos discursos que são postos em circulação, no interior

²⁹ A curiosidade se organiza em estreita conexão com o período das investigações sexuais infantis e com o seu declínio no tempo de Édipo, de acordo com Freud (1905). Por isso, não está ao alcance da criança. (KUPFER, 2007, p.88, nota)

do campo social, com o intuito de assegurar, sustentar ou modelar lugares sociais para as crianças, levando em conta que, neste sentido, o discurso (ou discursos) em torno do escolar são particularmente poderosos. Uma designação de lugar social é especialmente importante para as crianças incapazes de produzir laço social, como é o caso das crianças psicóticas ou com transtornos graves. Mesmo decadente, mesmo falida na sua capacidade de sustentar uma tradição de ensino, a escola é uma instituição poderosa quando lhe pedem que assine uma certidão de pertinência: quem está na escola pode receber o carimbo de “criança” (*idem, ibidem*, pg.92).

Para fazer a ponte que sustenta a ida dessas crianças à escola, alguns profissionais do Lugar de Vida, entre eles – psicólogos, educadores e psicanalistas – formaram o que foi denominado *Grupo Ponte*. Este grupo se incumbiu de acompanhar os professores de demais funcionários envolvidos no processo de inclusão escolar dessas crianças. Esse grupo de profissionais reuniu suas experiências no livro “Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte – pré-escola terapêutica lugar de vida³⁰”. A prática deste grupo mostra o quão importante é estabelecer uma parceria com os professores que recebem as crianças autistas ou psicóticas nas escolas.

Certamente o ator fundamental para sustentar da acolhida dessas crianças na escola é o professor. Muito embora, reconhecemos que a política educacional é arbitrária, tem sucateado a rede pública de ensino, e que a sociedade em geral é produto de uma trajetória excludente e preconceituosa o que aumenta ainda mais as dificuldades provenientes da inclusão crianças com autismo e psicose na escola. Não obstante, insistiremos até o final deste estudo em dizer que não é só de uma reforma política educacional que se sustenta o trabalho de inclusão escolar, não são apenas as medidas administrativas que vão resolver os problemas educacionais.

Existe um *mal-estar* inevitável, como já outrora exposto neste estudo por MANNONI e MILLOT, que advém das impossibilidades do processo educativo, e isso se acentua, quando além das condições de formação e trabalho precárias, o professor tem diante de si a tarefa de ensinar uma criança autista ou psicótica. A acolhida de uma criança diferente na escola requer, como afirma Bastos (2005, p.147)³¹, que seja primeiramente feita a inclusão dos professores, “fazendo circular os ‘não-ditos’ que adoecem o indivíduo e o tecido social.”

³⁰ Fernando Colli (org) – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

³¹ Inclusão escolar: Inclusão de Professores? In: Fernando Colli (org) – São Paulo: Casa do Psicólogo, p.133-157 2005.

Maiores desdobramentos sobre a riqueza de um trabalho que inclui os professores serão detalhados na discussão dos dados deste estudo, já que uma das etapas da pesquisa de campo, é ofertar um espaço para os professores falarem do seu trabalho com as crianças autistas ou psicóticas.

-O segundo eixo da *Educação Terapêutica*: o campo institucional.

Mannoni e sua experiência com a escola experimental de Bonneil-Sur-Mane é que referencia este importante eixo da *educação terapêutica*. Kupfer (2007 p.92) cita este autor para assentar a reflexão sobre o *campo institucional* “uma instituição para crianças psicóticas precisa ser desenhada a partir da compreensão que se tem dessa patologia. Ou seja, a proposta das atividades, sua frequência, seu arranjo e sua distribuição no decorrer do dia, nada disso pode ser casual. Mais do que isso, a hipótese de trabalho é a de que a própria montagem institucional deve funcionar como ferramenta terapêutica”.

Assim, no Lugar de Vida a montagem institucional por meio dos grupos e dos atendimentos variados é pensada a partir da aposta na possibilidade

[...] da criança que habita mal a linguagem – ou melhor, que a habita de modo indissociado, não participante do pacto simbólico, não participante dos códigos da cultura, eleitora de modos de gozo não socializados – aprender um pouco mais sobre os modos instituídos de gozo, atravessando, mergulhando, cotidianamente em uma instituição que está estruturada como uma linguagem (*idem, ibidem*, p.93).

Atualmente as propostas do Lugar de Vida³², além do atendimento individual, perpassam atendimentos em diferentes atividades em grupo. São atividades que envolvem o brincar com brinquedos, brincar com jogos de regras simples, brincar com encenação teatral, brincadeiras com músicas, escuta de histórias. São atividades pensadas para o propósito do desenvolvimento do laço social não estabelecido ou ainda de forma incipiente. São também ofertadas atividades que têm como eixo temático as produções da cultura: festas folclóricas, datas comemorativas, calendário, visitas a museus, bibliotecas, dentre outros.

Outra característica da montagem institucional como eixo da *Educação Terapêutica* está na leitura institucional. Para Kupfer, a necessidade da leitura institucional está atrelada ao entendimento que se tem de que é preciso “acompanhar os efeitos imaginários que se dão sobre a equipe envolvida com a psicose” (2007, p.95). Para organizar este trabalho são realizadas reuniões com a

³² Em comunicação oral no Curso de Educação Terapêutica ofertado pelo Lugar de Vida, Julho de 2010. Disponível também no site: <http://www.lugardevida.com.br/clinicaslv01.php>

equipe de profissionais do Lugar de Vida, onde se busca encontrar os pontos de resistência ao trabalho, ou seja, de defesa contra a angústia que o trabalho provoca. É também nestas reuniões que acontece a construção dos casos clínicos. Além dos profissionais, ainda é realizado um trabalho com os pais, no sentido de acompanhar os movimentos de posição produzidos durante o tratamento terapêutico tanto nos pais quanto nas crianças. Assim, no Lugar de Vida o trabalho institucional é conduzido como uma rede de linguagem, onde se localizam três estruturas discursivas: o das crianças, o dos pais, e o da equipe (*ibidem*, p.102-103).

-O terceiro eixo da *Educação Terapêutica*: o escolar propriamente dito.

Este terceiro eixo se assenta na aposta que se faz no instrumento da escrita e da leitura para a reorganização subjetiva das crianças, e também para a organização da estrutura cognitiva. Embora não seja possível encontrar um padrão típico de desenvolvimento cognitivo nas crianças autistas e psicóticas, certos autores afirmam que algumas *ilhas de inteligência* se constituem, e alguns sinais de inscrições apontam uma direção no *desejo*. Sobre a importância de se oferecer às crianças autistas ou psicóticas o instrumento da leitura e da escrita, Kupfer declara:

Diante dos efeitos, muitas vezes avassaladores, da psicose sobre a inteligência, pode-se pensar que é possível oferecer a essas crianças uma segunda chance. Se não puderam subjetivar-se pelo ingresso no campo simbólico, o que se faz usualmente pela mão de um Outro *falante* – os pais – não seria possível tentar novamente pela mão de um Outro, digamos, *escrevente*? (*idem, ibidem*, p.109).

Observando esse pressuposto, um dos atendimentos em grupo no Lugar de Vida, acontece no *Grupo da Escrita*³³. Para Marise Bastos³⁴ (2009), coordenadora do *Grupo da Escrita* no Lugar de Vida,

Se a criança se dedica apenas a satisfazer a demanda do Outro, corre o risco de ficar aprisionada no estatuto de objeto. Por trás da demanda, a criança deverá adivinhar aquilo que existe de desejo e de amor. É medindo as incertezas e os limites do Outro (sua castração) que ela poderá se liberar de seu domínio e se construir como ser de seu desejo.

Pensar, portanto o início da escrita como processo de subjetivação, é entender que a apropriação da escrita também contribui para a construção do corpo e suas bordas, ou seja, para o resgate do sujeito. Este seria um dos motivos para

³³ Em comunicação oral no Curso de Educação Terapêutica ofertado pelo Lugar de Vida, Julho de 2010.

³⁴ BASTOS, M. B. *Tecendo a constituição subjetiva pelas linhas da escrita*. An7. Col. LEPSI IP-FEUSP 2009.

essas crianças irem à escola, já que lá poderiam se encontrar com a escrita no cenário do escolar propriamente dito.

Até aqui, tratou-se de expor os três eixos que sustentam o campo que é chamado pela Dr^a Maria Cristina Machado Kupfer de *Educação Terapêutica*: a inclusão escolar, a montagem institucional e o escolar propriamente dito. Interessamos nessa abordagem, da educação terapêutica, para, inspirados nos princípios que orientam os três eixos, pensar no encontro da psicanálise com a educação, e principalmente numa revisão da concepção de educação. Kupfer lançou este desafio:

[...] não deveriam ser esses os princípios para qualquer ação educativa? Não é a criação das bordas no real que os pais se dedicam quando se põem a transformar seu pequeno *infans* em um sujeito? Não é visando à construção de um sujeito da escrita que um professor deveria alfabetizar? Não é comemorando aniversários, festas juninas e ensinando as crianças as artes como “estilos de obtenção da falta no Outro” que qualquer escola deveria organizar-se? Fazer educação não é, em resumo, o mesmo que fazer educação terapêutica? Então, se é possível pensar em uma educação especial psicanaliticamente orientada, pode-se imaginar que haverá também um espaço para uma educação psicanaliticamente orientada (KUPFER, 2007, pp.116).

Tem-se aí a possibilidade de dar *um passo* ao lado de tantos impasses que se encontram quando se fala da inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas; repensar o trabalho da Educação na visada do olhar para o sujeito, como Kupfer propõe. A autora vai desdobrar seus estudos no que ela chama de “casamento” da psicanálise com a educação, apostando nas possibilidades de ampliar esse “casamento”, defendendo a idéia da transmissão da psicanálise enquanto disciplina aos educadores, para dar a conhecer ao professor a *noção de sujeito*. Acredita-se no ganho que possa existir para o professor quando ele entra em contato com a epistemologia da psicanálise. Não se trata de psicanalisar a educação, mas instrumentalizar os professores de novos conceituais a fim de que possa olhar o seu aluno e a sua prática docente.

Nesse sentido, a psicanálise não vai “clarear” a educação, e muito menos dizer o que se deve ou não fazer. A psicanálise se põe a dialogar com a educação enquanto discurso social, e no âmbito mais restrito, quando se põe a dialogar diretamente com o educador, o saber da psicanálise pode, nas palavras da autora, ser “operativo”, se o educador puder se apropriar desse saber.

As condições dizem respeito ao fato de que, ao demandar o saber da psicanálise, o educador já está formulando uma demanda, já supõe naquele corpo teórico um saber sobre o *seu* desejo. Deste lugar, ouvirá o que uma

teoria – que, como toda teoria recalca o sujeito – tem a dizer. Extrairá dali as “respostas” da psicanálise, procederá o esvaziamento do conteúdo semântico das palavras de seu professor-psicanalista e colocará ali, transferirá para ali, o sentido ditado por seu desejo. Ao professor caberá transmitir conceitos com rigor, encadeamento e lógica; ao educador-aluno caberá destroçar, despedaçar, engolir pedaços, apenas aqueles que interessam ao seu desejo, e transferir – primeira acepção de transferência para Freud (cf. Miller, J-A, 1984) – o sentido ditado por seu desejo. Operativo significa dizer que o saber da psicanálise poderá inclinar o educador a transmitir e fazer aprender por meio de um ato educativo tal como ele é entendido pela psicanálise: como transmissão da demanda social além do desejo, como transmissão de marcas, como transmissão de estilos de obturação da falta no Outro (KUPFER, 2007, p.118-119).

Neste presente estudo, no capítulo anterior, discorreu-se sobre as (im)possibilidades de encontros da Psicanálise com a Educação, e apontou-se para uma sugestão que o próprio Freud já fizera, e Kupfer refaz, a de que ante os impasses inerentes ao ato educativo "resta, então a tentativa de fazer passar o mestre impotente da castração imaginária para a posição de um mestre *não-todo*, um mestre que opera levando em conta a sua castração simbólica" (1999, p.94, grifo do autor). E poderíamos continuar dizendo, um mestre que opera levando em conta a subjetividade do professor.

Sem dúvida, a sugestão de que um educador possa ser um mestre *não-todo* ajuda a repensar a figura do professor e a própria concepção de educação. Nas palavras da autora,

Quando um educador opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com conteúdos estritos, absolutos, fechados e inquestionáveis. Ao contrário disso, apenas coloca os objetos do mundo a serviço de um aluno que, ansioso por encontrar suas respostas ou simplesmente fazer-se dizer, escolherá nessa oferta aqueles que lhe dizem respeito, nos quais se vê implicado por seu parentesco com aquelas primeiras inscrições que lhe deram forma e lugar no mundo. [...] Quando um educador educa levando em conta o sujeito, poderá estar norteado, também, pela ideia de que, embora seu aluno esteja marcado e determinado por inscrições primordiais, que darão sempre o norte de seu percurso pelo mundo, e sobre os quais não pode nada saber – nem o professor, nem o aluno -, nada de sua aprendizagem está predeterminada (KUPFER, 2007, p.125).

Esta breve retomada acerca da contribuição da psicanálise para uma educação que leva em conta o sujeito, não deixa dúvidas de que pensar a inclusão escolar de crianças autistas ou psicóticas envolve muito mais que construir métodos pedagógicos, transmitir novas informações, criar novas leis, ou modificar o currículo da escola.

Diante de tais considerações, parece ser prudente que, ao abrir as portas da escola para as crianças autistas e psicóticas, abrir também o diálogo com os

principais atores desse ato, os professores. Já que falar de inclusão de crianças autistas e psicóticas, neste estudo, não significa discutir a implantação de recursos ou a sustentação de ideais fundamentados nos aparatos psicológicos dos indivíduos, interessa-nos pensar sobre a *importância* do endereçamento da palavra, seja por parte do professor, seja por parte do aluno. Mais uma vez Manoel de Barros encanta o leitor quando assenta sua prosa em “Sobre importâncias”, apresentado a seguir.

Sobre importâncias³⁵

Um fotógrafo-artista me disse outra vez: Veja que pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produz em nós. Assim, um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que a Cordilheira dos Andes. Que um osso é mais importante para o cachorro do que uma pedra de diamante. E, um dente de macaco da era terciária é mais importante para os arqueólogos do que a Torre Eiffel. (Veja que só um dente de macaco!) Que uma boneca de trapos que abre e fecha os olhinhos azuis nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que o Empire State Building. Que o eu de uma formiga é mais importante para o poeta do que uma Usina Nuclear. Sem precisar medir o ânus da formiga. Que o canto das águas e das rãs nas pedras é mais importante para os músicos do que os ruídos dos motores da Fórmula 1. Há um desagero em mim de aceitar essas medidas. Porém não sei se isso é um defeito do olho ou da razão. Se é defeito da alma ou do corpo. Se fizerem algum exame mental em mim por tais julgamentos, vão encontrar que eu gosto mais de conversar sobre os restos de comida com as moscas do que com homens doutos.

Manoel De Barros

³⁵ Manoel de Barros. *Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010 p.109.

CAPÍTULO 4.

PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 Da natureza da pesquisa.

Com base na revisão da literatura e no relato da experiência desta pesquisadora questiona-se neste estudo como está se dando esse processo de incluir crianças autistas ou psicóticas nas escolas em geral, qual a percepção dos professores sobre esse processo? Assim, duas questões cruciais conduzem à caracterização do problema que esta pesquisa se propõe a investigar: *que passos são possíveis no trabalho do professor de crianças autistas ou psicóticas, e quais impasses são inerentes ao ato educativo junto a essas crianças?*

Neste sentido, sustenta-se o seguinte pressuposto: *Ao falar sobre a sua prática docente no processo e inclusão escolar da criança autista ou psicótica, possam ser identificados os impasses inerentes ao ato educativo junto a essas crianças, e possam ser interrogados os efeitos da ideologização da inclusão escolar, os discursos correntes tal como as práticas daí advindas. E que com isso, alguns passos possíveis no trabalho do professor dessas crianças possam ser enxergados, contribuindo assim para um resgate da presença da subjetividade de ambos os sujeitos no cenário escolar, o professor e o aluno.*

Partindo da caracterização do problema delineado nesta pesquisa, elencam-se os seguintes objetivos:

Objetivo geral.

Investigar as percepções dos professores da escola pública sobre a inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas no ensino regular.

Objetivos específicos.

- Ofertar um espaço para que os professores entrevistados possam falar sobre as vicissitudes inerentes ao ato educativo junto aos seus alunos autistas e psicóticos.
- Registrar as reflexões promovidas a partir da intervenção proposta, a fim de identificar os impasses, e os passos possíveis na prática docente com as crianças autistas e psicóticas.

Em se tratando dos resultados, os dados encontrados a partir da intervenção proposta poderão contribuir para as ações políticas que norteiam os rumos das

instituições escolares que se ocupam com os processos de inclusão escolar de crianças com T.G.D. Este estudo poderá servir também como um documento capaz de contribuir com o Plano de Educação da Secretaria participante, na seção dedicada à Educação Inclusiva. Contribuir para a desconstrução e a reconstrução de alguns saberes e práticas pedagógicas ante as vicissitudes provocadas pela ideologização da inclusão, e também para a promoção de um lugar social reconhecido para as crianças autistas ou psicóticas, que de outra forma estão ameaçadas de exclusão social e escolar, são fatores que ajudaram a delinear os desafios objetivos desta proposta de estudo. Considerando que é uma pesquisa que tem por objetivo levar até a comunidade os conhecimentos desenvolvidos na Universidade, destaca-se a sua relevância acadêmica e social.

Sob esta ótica, dada a natureza do problema desta pesquisa, optou-se por um estudo qualitativo com o objetivo de investigar as percepções dos professores da escola pública sobre a inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas no ensino regular. Responsabilizar-se com a educação almejada na sua função de promotor da humanização exige do professor frequentes reavaliações e ressignificações dos seus referenciais e práticas. Cabe ressaltar que investigar o que pensam os professores atuantes nessa modalidade de ensino também tem a finalidade de sublinhar a importância da contribuição que a ação desses professores tem na constituição psíquica de seus alunos.

Delinear a trajetória de pesquisa deste estudo nos moldes qualitativos nos possibilita conhecer universo de valores e significados que os professores tem e poderá concorrer para que identifiquemos as dificuldades vividas por eles no âmbito institucional e no particular. O âmbito particular diz respeito à disponibilidade do professor enquanto sujeito para o trabalho com o aluno autista ou psicótico, e também, à possibilidade de identificar os conhecimentos do educador sobre os processos de cognição, da construção linguagem e da constituição subjetiva dessas crianças. Tais representações emergem das situações vividas no trabalho, ou seja, no lugar onde se efetua o ato educativo que é a escola. Nesse sentido, André (1989) aponta três dimensões que se inter-relacionam quando a pesquisa envolve um estudo no cotidiano escolar:

[...] A primeira refere-se ao clima *institucional* que age como mediação entre a práxis social e o que acontece no interior da escola. A práxis escolar sofre

determinações da práxis social mais ampla através de pressões e das forças advindas da política educacional, das diretrizes curriculares vindas de cima para baixo, das exigências dos pais, as quais interferem na dinâmica escolar e se confrontam com todo o movimento social no interior da instituição. A escola resulta, portanto, desse embate de diversas forças sociais. A segunda dimensão diz respeito ao processo de interação de *sala de aula* que envolve mais diretamente os professores e alunos, mas que incorpora a dinâmica escolar em toda a sua totalidade e dimensão social. A terceira dimensão abrange a *história de cada sujeito* manifesta no cotidiano escolar, pelas suas formas concretas de representação social, através das quais ele age, se posiciona, se aliena ao longo do processo educacional. A dimensão subjetiva do indivíduo é fundamental para se verificar como se concretizam, no dia-a-dia escolar, os valores, símbolos e significados transmitidos pela escola (*idem, ibidem*, p.40).

Essas três dimensões quando vistas como unidades de análise, possibilitam investigar as relações sociais expressas no cotidiano escolar sem desvinculá-las da práxis social mais ampla, e permite, por sua vez, captar os sentidos e as percepções que os sujeitos do cenário escolar constroem sobre e na sua prática. Deste modo, esta pesquisa ao fundamentar-se no saber epistemológico da Psicanálise, e por ter como princípio enxergar o professor e o aluno como sujeitos, teve a preocupação de encontrar um encaminhamento metodológico levasse em consideração esse pressuposto.

As discussões estabelecidas no encontro da Psicanálise e Educação, quando o assunto em pauta é a inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas, apontam para a necessidade de se configurarem espaços de interlocução entre os profissionais envolvidos no ato educativo com essas crianças, pois se entende que o professor, ao falar do trabalho com essas crianças, fala de si e produz com isso um “giro nas suas trajetórias discursivas” (KUPFER & BASTOS, 2010 p.118).

Alguns estudos tem se proposto a investigar os efeitos da escuta de professores a partir de operadores da psicanálise, tais como os grupos filiados ao CIEN – Centro Interdisciplinar da Infância, na França (UFRJ, UFMG) e o GPP - Grupo Ponte (GPP/Centro de Educação Terapêutica Lugar de Vida/USP). Sendo assim, o principal enfoque metodológico desta pesquisa foi o de ofertar aos professores que estão no ato educativo dessas crianças autistas ou psicóticas na escola regular um espaço para falar sobre a sua prática docente.

No início dessa empreitada acreditava-se que ofertar esse espaço de fala para os professores, poderia contribuir para a transformação das práticas inclusivas com as crianças autistas e psicóticas, no entanto, com o desenrolar de nossos estudos temos entendido, como já dizia Françoise Dolto, que, para que essas e as demais crianças possam encontrar um lugar social no mundo, “não são os hábitos que

precisamos mudar, mas a nossa atitude interior” (1994, p.134 *apud* LAJONQUIÈRE, 2010, p.220).

É importante ressaltar que essa pesquisa reconhece a diferenciação apresentada por pesquisadores como Minerbo (2000, *apud* CONTE³⁶), entre pesquisa psicanalítica como aquela que se assenta sobre a prática da psicanálise, e pesquisa em psicanálise, como aquela que utiliza o referencial da psicanálise para sua pesquisa empírica. Por buscar um outro modo de olhar para o sujeito e para a Educação é que essa pesquisa supõe encontrar no referencial da epistemologia da Psicanálise, mais especificamente nos estudos sobre a conexão Psicanálise e Educação, fundamentos para estudar o fenômeno social da inclusão escolar³⁷. O próprio Freud (1919-18/1988) pesquisou fenômenos sociais a partir da teoria psicanalítica, e é nessa tentativa, reconhecendo a ousadia, que se deposita esse estudo.

Assim, o objetivo ao futuramente divulgar os resultados desse estudo, não se assenta na vã tentativa de Psicanalisar a Educação, mas de dar a conhecer aos professores novos instrumentos para olhar o seu aluno e olhar para a sua própria prática docente. É preciso lembrar, que ao promover uma Educação que leva em conta as singularidades dos sujeitos, os resultados sempre *deixarão a desejar*, e serão marcados pela frustração, pois estarão sempre além ou aquém do pretendido, do ideal pedagógico (LAJONQUIÈRE, 2010, p.65-66). Esta idéia põe por terra toda a ideologia da Educação Inclusiva, que supõe poder sanar com recursos e estratégias educativas as necessidades mais ou menos especiais dos alunos. É por isso que, pensar a Educação para a realidade do desejo, como nos sugere a psicanálise, exige da escola um difícil ajuste no seu ato educativo já que nesse processo é preciso existir uma denegação da demanda educativa pelo educador.

Freud (1919-18/1988), na conclusão do texto em que reflete sobre o ensino da Psicanálise nas universidades, ressalta que não podemos falar de uma formação propriamente dita em psicanálise na universidade, mas é possível falar que o aluno aprende algo *sobre e a partir* desse encontro. Deste modo, essa pesquisa sustenta uma ideia já colocada em prática por alguns dos pesquisadores que animaram esse

³⁶ Psicanalista, Doutora em Psicologia pela Universidade Autônoma de Madri. Membro Pleno do Núcleo de Estudos Sigmund Freud. *Reflexões sobre o método e a metodologia em psicanálise* (s/d).

³⁷ Cf. ROSA, Miriam Debieux. *A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica*. Rev. Mal-Estar Subj. Fortaleza, v. 4, n. 2, set. 2004. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482004000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 jul. 2011.

estudo, que quando um professor entra em contato com a Psicanálise, e ouve falar do sujeito, ele continua sem saber como aplicar receitas para ensiná-lo, mas é motivado a levá-lo em conta.

4.1 As entrevistas

Os participantes das entrevistas realizadas nesta pesquisa foram professores da escola pública Estadual, localizadas no perímetro urbano de Curitiba/PR, que tinham incluídos nas suas turmas regulares, alunos com diagnóstico de TGD (Transtornos Globais do Desenvolvimento) que, como já explicitado, neste estudo são chamadas de crianças autistas e psicóticas. Os participantes entrevistados foram oito professores, sendo quatro licenciados, com formação inicial nas áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Artes, Matemática e Educação Física) e quatro com formação em pedagogia. A escolha desses professores deu-se por indicação do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional da Secretaria Estadual da Educação do Estado do Paraná (DEEIN/SEED-PR). Para esta Secretaria alunos com T.G.D são aqueles que apresentam “alterações qualitativas das interações sociais recíprocas, na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se neste grupo alunos com Autismo, Síndromes do Espectro do Autismo e Psicose Infantil [...]” (trecho extraído da Instrução Nº010/08-SUED/SEED).

Escolheu-se a entrevista a partir do pressuposto que este, além de ser um instrumento básico e comum para a coleta de dados, configura-se como fonte de importante interação entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa. Como indicam Ludke & André (1986, p.18) “a entrevista não é simplesmente um trabalho de coleta de dados, mas sempre uma situação de interação na qual as informações dadas pelos sujeitos podem ser profundamente afetadas pela natureza de suas trocas com o entrevistador”.

Nesta pesquisa, as entrevistas partiram da elaboração de um roteiro semi-estruturado visando apreender a percepção dos professores participantes sobre a temática em questão; a inclusão escolar de crianças autistas ou psicóticas. O roteiro semi-estruturado³⁸ baseou-se na revisão de literatura e na caracterização do problema desta pesquisa.

³⁸ Ver Apêndice-A

Optou-se pela utilização da entrevista, pois se entende que este instrumento apesar de comum, destaca-se por possibilitar captar os significados que os sujeitos constroem sobre a realidade. É importante ressaltar que o roteiro de entrevista segundo Minayo (1996, p.06) “é sempre um guia, nunca um obstáculo, portanto não pode prever todas as situações e condições do trabalho de campo”.

Nesta pesquisa utilizou-se o próprio espaço escolar como ambiente para realizar a coleta de dados, que foram em um primeiro momento individuais, e no segundo momento em grupo, sendo que nos dois momentos os dados foram áudio gravado. As entrevistas foram áudio gravadas com o objetivo de direcionar a atenção do pesquisador para a interação com o entrevistado. No entanto, de acordo com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido³⁹ desta Pesquisa, os entrevistados puderam decidir se autorizavam a gravação ou não. Sobre a pertinência do uso de gravadores de áudio na pesquisa qualitativa, GÒMEZ (1996, p.182) destaca “la utilización da grabadoras em las entrevistas permite prestar más atención a lo que dice el informante, favoreciendo así la interaccion entrevistador-entrevistado”.

Por conseguinte, a fim de esclarecer como foram elaboradas as questões do roteiro de entrevista e sua relação com os objetivos desta pesquisa. Apresenta-se na página a seguir, o Quadro-A que possibilita a visualização os objetivos gerais do conjunto das perguntas, os objetivos específicos da pergunta, e a própria pergunta.

³⁹ Ver Apêndice-B.

QUADRO-A. OBJETIVOS DO ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADO.

OBJETIVOS GERAIS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PERGUNTA
Conhecer as percepções dos professores sobre a criança autista ou psicótica.	Perceber se, ao descrever a criança autista ou psicótica, aparecem elementos referentes ao laudo diagnóstico, a psiquiatria e ou psicologia.	O seu aluno recebeu algum diagnóstico médico? O que você conhece sobre os termos autismo, psicose, ou TGD?
Conhecer a percepção dos professores sobre o processo de inclusão escolar da criança autista e psicótica na escola regular.	Investigar se a proposta da inclusão está sendo problematizada e/ou idealizada pelos professores.	O que você acha a respeito da inclusão dessas crianças na escola regular? Quais benefícios ou prejuízos você acredita que a inclusão escolar possa trazer para essas crianças?
Identificar alguns dos elementos que fundamentam as percepções dos professores sobre o lugar que criança autista ou psicótica ocupa na escola.	Identificar qual é o lugar do aluno autista e psicótico incluído na escola regular.	Com relação às atitudes do seu aluno como você percebe o modo de ele pensar, construir conhecimentos, relacionar-se com os outros, e lidar com os limites? Em sua opinião, como deveria ser feita a escolarização dos alunos com psicose ou autismo?
Conhecer a função do Professor de Apoio em Sala (P.A.S). (objetivo emergido após estudo piloto)	Investigar como está se estabelecendo a função do professor P.A.S. na escola.	a. Como você professor regente percebe o trabalho do professor P.A.S.? b. Como você percebe a sua função como professor P.A.S.?
Conhecer as vicissitudes que os professores vivem na prática docente com seus alunos autistas ou psicóticos.	Identificar os impasses subjetivos do professor que atravessam a prática docente com estes alunos.	Como você se sente ao atuar com esse aluno? No que diz respeito ao seu trabalho de inclusão, como você avalia o trabalho que tem sido feito com esse aluno? Em sua opinião o que faz com que um professor consiga atuar com um aluno autista ou psicótico?
Investigar se a questão da inclusão escolar das crianças autistas e psicóticas é problematizada na escola, e se os professores são ouvidos nos seus sucessos e frustrações.	a. Identificar os impasses institucionais que atravessam a prática docente desses professores. b. Conhecer se o Método de Conversação é uma opção de trabalho viável e oportuno na escola.	Existe na escola algum espaço para que você possa falar sobre as dificuldades e as conquistas em relação ao seu trabalho de inclusão escolar? Você acha que é preciso existir algum tipo de trabalho que, em sua opinião, ajude os professores a atuar na inclusão escolar dessas crianças?
Identificar alguns dos elementos que fundamentam as percepções dos professores sobre a inclusão.	a. Identificar o papel da formação inicial e continuada na atuação dos professores no processo de inclusão escolar. b. Identificar efeitos daquilo que os professores pensam, sobre dessas formações, na prática desses professores junto aos seus alunos autistas ou psicóticos.	Você acha que os conhecimentos construídos na sua formação inicial te ajudam a atuar com essa criança? Você acha que o professor precisa de novos conhecimentos para trabalhar com a inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas?

Fonte: Produzido pelo autor da pesquisa (baseado em Nuñez Rodríguez, 2008).

4.3 O dispositivo da Conversação.

O dispositivo *Grupo de Conversação* é uma estratégia metodológica adotada pelo Centro Interdisciplinar da Infância (CIEN), na França, desde 1996, quando foi criado por Jacques Alain Miller. Optamos por esse método por ele apresentar-se como um procedimento apropriado para a pesquisa em grupo, na qual se considera as particularidades dos sujeitos como entendidas pelo referencial psicanalítico.

A conversação foi proposta por Miller como metodologia para o CIEN – Centro Interdisciplinar sobre a Infância, que desenvolve um trabalho de interlocução da Psicanálise com outros campos do saber. O termo *Conversação* foi assim elaborado por Miller:

A Conversação é uma situação de associação livre, se bem sucedida. A associação livre pode ser coletivizada na medida em que não somos donos dos significantes. Um significante chama outro significante, não sendo tão importante quem o produz em um momento dado. Se confiarmos na cadeia de significante, vários participam do mesmo. Pelo menos é a ficção da Conversação: produzir-se – não uma enunciação coletiva — senão uma “associação livre” coletivizada, da qual esperamos um certo efeito de saber. Quando as coisas me tocam, os significantes de outros me ajudam e, finalmente resulta, às vezes, algo novo, perspectivas inéditas (2003a, *apud* MIRANDA, 2006, p.85)

A aceitação dessa proposta, bem como as demandas resultantes do seu efeito, fez crescer o interesse pelo trabalho do *Grupo de Conversação* na área da Educação. Atualmente já existem trabalhos de conversação com professores (MIRANDA, 2006; SANTOS, 2005; MENDES, 2007). Isso significa uma contribuição importante: os professores encontram neste dispositivo um espaço para falar sobre a sua prática docente diante da inclusão escolar dessas crianças. Isso implica que a condução da utilização do Método da Conversação está fundada na ética da psicanálise, ou seja, os participantes são considerados sujeitos *desejantes*.

O dispositivo da *Conversação* utilizado como metodologia de pesquisa em Psicanálise e Educação é uma modalidade de procedimento que, para além da busca de informações, propõe um processo de implicação do sujeito participante da pesquisa com a prática em questão. Para Miranda esse dispositivo

[...] tem na “associação livre coletivizada o ponto forte de sustentação na medida em que permite que o objeto de estudo seja analisado a partir de uma multiplicidade ou proliferação de significantes, já que a associação livre acontece em grupo. [...] Trata-se de uma tentativa de localizar os pontos de condensação do mal-estar na cultura atual, porque abre as possibilidades para cada membro do grupo questionar esses pontos. É uma modalidade de investigação que, para além da busca de informações, propõe uma intervenção no campo pesquisado (MIRANDA *et al* 2011, p.04).

Para Lacadée a prática de *Conversação* “[...] aposta que os caminhos/descaminhos da fala, os equívocos, os lapsos, os erros, os tropeços, algo do mal-estar do sujeito, possa encontrar lugar nas Conversações”. Não se trata, portanto, de uma análise do conteúdo das falas dos sujeitos, baseadas na interpretação psicanalítica. Mediante a “oferta de palavra” busca-se situar a subjetividade (LACADÉE, 1999-2000, *apud* MIRANDA *et al* 2011, p.02).

O Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (NIPSE/FAE/UMG), dentro de seus objetivos em promover estudos psicanalíticos em temas concernentes a educação, desenvolveu uma série de debates em 2006 sobre a *Metodologia da Conversação*, e a partir destes debates e uma conversação dos participantes do NIPSE com Phillipe Lacadée, sob a coordenação da Prof^a Dr^a Ana Lydia Santiago, Miranda (2006) elencou alguns dos princípios que a aplicação do dispositivo da *Conversação*:

- A conversação como oferta da palavra.
- Para a Psicanálise toda oferta gera demanda.
- A aposta na conversação tem como princípio abrir possibilidades para interrogar os discursos já prontos, ou seja – questionar as máximas impostas pela cultura em vez de concordar com a nomeação dada pelo Outro – problematização.
- Ter como princípio atender a urgência do trabalho de pesquisa/intervenção sobre os grupos de risco da sociedade atual (MIRANDA, 2006, p.98).

Miranda (*idem, ibidem*) ainda elenca alguns aspectos do ponto de vista da organização do Grupo de Conversação:

- Não há uma determinação prévia que diz aonde se quer chegar com tal procedimento.
- Propõe a interação não entre os participantes do grupo, mas entre o que é expresso pelo discurso.
- Não apresenta soluções para o problema.
- É importante haver uma hipótese como ponto de partida, mas o essencial é dar a palavra aos participantes, e a partir daí tomá-la como material de análise.
- O número de reuniões é pré-determinado.
- É importante estar atento às surpresas e ao mal-estar que se produz nas conversações pois ali é que se dá a emergência do real e a possibilidade do novo (*idem, ibidem*, p.98).

Nesta pesquisa, buscou-se uma tentativa de criar oportunidades para que cada participante fale das vicissitudes vividas seus alunos autistas ou psicóticos. O objetivo principal em propor o grupo foi abrir o espaço para que, quando deparado com o que se fala, o próprio participante questionasse, por exemplo, o lugar que o seu aluno ocupa na escola, algumas verdades intocáveis formuladas pelas teorias

pedagógicas, entre outras questões. O enfoque que esta pesquisa buscou foi o de localizar os pontos de impasses na proposta da inclusão escolar e no trabalho dos professores com seus alunos autistas ou psicóticos. Consequentemente, a escolha do dispositivo da Conversação como um segundo instrumento para coleta de dados desta pesquisa foi proeminente por três aspectos:

- O objeto da pesquisa “*a percepção dos professores sobre a inclusão escola de crianças autistas e psicóticas na escola regular*” emergiu de um cenário da Educação que está pautado em muitas ilusões pedagógicas – a Educação Inclusiva. Frente aos dados já explicitados no referencial teórico desta pesquisa, o fato de os professores atuantes na inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas queixarem-se da falta de recursos, preparo, estrutura institucional, apoio da família, conduz-nos a questionar a suplantação destas queixas como uma verdade ou solução para os impasses da Educação Inclusiva.
- Alguns impasses presentes no trabalho com essas crianças são próprios da sua estruturação psíquica, no entanto, os professores desconhecem o conceito de sujeito, e com isso afundam-se cada vez mais no que é chamado por alguns de angústia, quando confrontados com o fracasso das suas tentativas de ensinar essas crianças.
- Por acreditar que esses professores precisam ser ouvidos nas suas vicissitudes inerentes à prática docente junto a essas crianças, oferece-se o grupo, um espaço para falar.

4.4 O estudo piloto

O estudo-piloto é importante para que se verifique a clareza nas perguntas, os graus de dificuldade ou facilidade, a duração da entrevista, bem como se os dados levantados atingem aos objetivos da pesquisa. O instrumento da entrevista semi-estruturada foi testado em estudo piloto aplicado a um professor dos anos iniciais do ensino fundamental da rede Estadual de Curitiba, que atua com o processo de inclusão escolar de uma criança diagnosticada como autista.

Nesta pesquisa, o estudo-piloto conduziu a alguns ajustes. O primeiro refere-se ao fato de que algumas perguntas pensadas para a entrevista foram excluídas por que os dados daí advindos poderiam ser desdobrados no trabalho em Grupo de

Conversação, instrumento para coleta de dados, já previsto nesta Pesquisa. Este ajuste, a diminuição do número de perguntas presentes no roteiro semi-estruturado, concorreu para que se corrigisse uma extensão excessiva do tempo tomado com a realização da entrevista que ultrapassou uma hora e quinze minutos (1h15min). Assim a aplicação deste instrumento ficou restrita a duas entrevistas por dia que foram realizadas de acordo com a disponibilidade dos professores, esta decisão foi tomada com o objetivo de não sobrecarregar a rotina da escola, e também visando obter maior qualidade na obtenção dos dados e transcrição das entrevistas.

O segundo ajuste importante deve-se ao fato de que esta pesquisa estava prevista para acontecer junto ao grupo de professores pedagogos, que atuam com as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, da rede Municipal de Curitiba. No entanto a parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME) não se estabeleceu, por conseguinte procuramos a Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED). Junto ao Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN) desta secretaria, mais especificamente com os responsáveis pela gestão da Inclusão escolar de crianças e adolescentes diagnosticados com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), encontramos a abertura institucional necessária para prosseguir com a pesquisa, e fomos informados que encontraríamos os Professores de Apoio em Sala – P.A.S, um novo recurso para apoiar os alunos com T.G.D no processo de inclusão escolar. Segundo o Instrumento Nº. 010/08-SUED/SEED, a definição do P.A.S: “Professor de apoio é um profissional de apoio especializado, que atua no contexto da sala de aula, nos estabelecimentos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, para atendimento a alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento”⁴⁰. Uma novidade importante, já que inicialmente não contávamos com a possibilidade de ter Professores de Apoio em Sala (P.A.S) nas escolas participantes. No entanto, a discussão dos dados na sequência, darão evidências de que foi uma oportuna novidade, já que enriqueceu ainda mais esta proposta de estudo.

Quanto ao segundo instrumento o Grupo de Conversação, dada sua natureza e os seus princípios, não foi realizado um estudo piloto.

⁴⁰ Para maiores detalhes sobre este recurso consultar Anexo 1.

4.5 De escola em escola: entre ajustes e percalços.

A SEED já tinha em mãos uma listagem com os alunos diagnosticados com TDG, um total de vinte e quatro alunos, distribuídos em vinte escolas no município de Curitiba. De posse da listagem concedida pela SEED, foram selecionadas as escolas que tinham alunos cujos diagnósticos foram designados sob os seguintes termos:

- TDG;
- Autismo;
- Espectro do Autismo;
- Transtorno misto do desenvolvimento;
- Esquizofrenia;
- TID não especificado;
- Asperger;
- Transtorno afetivo, Transtorno Bipolar e Transtorno específico do desenvolvimento das habilidades escolares;

Deste modo, foram contatadas sete escolas, o que correspondeu a oito alunos. Da listagem fornecida pela SEED não foram contatadas as escolas cujos alunos apresentavam os seguintes diagnósticos:

- Deficiência intelectual;
- Transtorno opositor;
- Transtorno de humor;
- Síndrome de Touret;
- Transtorno Hiperkinético;
- Outros transtornos mentais devido a disfunção cerebral ou doença física.
- Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade;
- Transtorno Obsessivo Compulsivo;
- Epilepsia;
- Transtorno de conduta;

A SEED concedeu a declaração⁴¹ de consentimento para que se procedesse à entrevista junto ao corpo de professores que exercesse atividade docente nas escolas listadas, e também autorizou que se procedesse aos encontros do Grupo de Conversação, dentro da escola, no Horário de Permanência dos professores participantes. De posse das autorizações, foi preciso esperar o parecer⁴² a ser concedido pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná cujo processo envolve meses, tendo atrasado as etapas posteriores da pesquisa de campo, o que culminou em alguns percalços que serão desdobrados no decorrer deste texto.

O primeiro percalço que encontramos se relaciona com o calendário escolar, pois quando obtivemos a liberação pelo Comitê de Ética da UFPR para atuar junto aos professores, as escolas estavam iniciando o último trimestre de aulas e mostraram-se pouco dispostas a iniciar um trabalho de pesquisa. De um modo geral, quando a direção administrativa da escola tomava ciência de que os professores precisariam participar dos encontros previstos no método de Conversação, ela se recusava em participar da pesquisa, alegando não haver possibilidade deste trabalho acontecer nem mesmo durante o Horário de Permanência conforme autorizado pela SEED. Das sete escolas em que se fez contato por telefone, apenas duas mostraram-se receptivas a uma conversa para explicitar os objetivos e procedimentos da pesquisa, que serão a partir daqui denominadas Escola A e Escola B.

A escola A, apesar de ser uma escola estadual, mantinha turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, e, logo, tinha professores pedagogos atuando com na inclusão de alunos autistas, e professor P.A.S. Na conversa com a coordenação pedagógica desta escola, foi explicitado a dificuldade no manejo da inclusão escolar junto aos professores regentes e os professores P.A.S, e também as dificuldades que estes professores estavam vivendo no dia-a-dia com os seus alunos. Naquela ocasião a coordenadora pedagógica mostrou-se interessada na proposta de pesquisa e disposta a remanejar o horário dos professores para que eles pudessem participar da pesquisa. No entanto, em nosso segundo contato com a escola, antes mesmo de se iniciarem as entrevistas, a direção da Escola A nos informou que não seria possível fazer o remanejamento sugerido pela coordenadora. E acrescentou

⁴¹ Ver anexo 2.

⁴² Ver anexo 3.

que a participação dos professores na pesquisa somente poderia acontecer fora do horário de trabalho. Os professores, por sua vez, justificaram que não poderiam participar fora do horário do trabalho, pois eles trabalhavam em mais de uma escola no mesmo dia. Antevendo a dificuldade de realizar a pesquisa nesta escola a pesquisadora sugeriu à coordenação, dividir o grupo de professores, de modo a que fossem formados dois grupos com professores regentes e professores P.A.S. em horários diferentes, porém esta alternativa não foi aceita. Diante de tal impasse institucional, a coordenadora sugeriu que ao menos a entrevista fosse realizada no Horário de Permanência dos professores, o que foi feito. Foram entrevistados cinco professores, dentre estes três regentes e dois P.A.S.

Durante as entrevistas na escola A foi possível perceber que a maioria dos professores estava interessada em falar sobre a inclusão escolar. As entrevistas não raro excederam o tempo de trinta minutos, o que parece indicar que havia demanda para um trabalho em grupo, aonde os professores teriam um espaço para falar mais delongadamente que o tempo destinado à entrevista.

A escola B atende a alunos do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e também a alunos do Ensino Médio. A coordenadora pedagógica da Sala de Recursos desta escola, atenta às demandas dos professores regentes e os P.A.S. não hesitou em autorizar que se realizassem as entrevistas com os professores nos horários de permanência, e também em remanejar os horários das aulas dos professores para que eles pudessem participar do Grupo de Conversação. A intenção desta coordenadora era a de remanejar os horários dos professores regentes para que eles pudessem participar do Grupo de Conversação em um mesmo horário juntamente com o professor P.A.S. Na semana em que estavam sendo previstas as entrevistas com os professores a coordenadora pedagógica telefonou para a pesquisadora, e relatou que a coordenação geral da escola não havia autorizado que o horário de aula dos professores fosse ajustado a fim de que eles participassem do grupo de Conversação. Novamente, a pesquisadora propôs algumas alternativas para que o grupo pudesse ser realizado, e com o consentimento da coordenadora pedagógica foi formando um grupo com dois professores regentes e um professor P.A.S.

As entrevistas na escola B foram realizadas com dois professores regentes e um P.A.S, o aluno incluído desta escola possui o diagnóstico de T.G.D, sendo assim, a partir de agora, ao discutir de modo geral a proposta de inclusão usaremos

a frase “crianças autistas, psicóticas ou com T.G.D”, e quando falarmos especificamente dos professores deste aluno usaremos a frase “do seu aluno com T.G.D”.

Já na entrevista todos os professores da escola B mostraram-se dispostos a falar sobre a inclusão escolar do seu aluno com T.G.D, e inclusive excederam o tempo destinado à entrevista, o que sugere que havia neste grupo uma demanda de trabalho. Tão logo as entrevistas foram realizadas, foi acordado um dia e horário para os encontros em grupo. No entanto, tal grupo iniciou os trabalhos somente na última semana do mês de Outubro, este fato já alertou a pesquisadora de que o método Grupo de Conversação, tal como havia sido proposto na metodologia desta pesquisa poderia não ser realizado, por razões que serão explicadas na sequência. Assim mesmo o grupo foi mantido, porém com outro formato, em respeito à demanda dos professores envolvidos que se mostraram muito receptivos ao trabalho proposto.

4.6 Sobre o uso dos instrumentos e a análise dos dados.

Os dados obtidos nesta pesquisa foram tratados de modo predominantemente qualitativo, em que prevaleceu a inferência, buscando-se identificar significantes e representações que predominaram no conteúdo da fala dos professores participantes desta pesquisa. De acordo com Minayo (2002, p.22) a abordagem qualitativa “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

O procedimento de tratamento dos dados orientou-se pela *Análise temática* proposta por Minayo. A primeira etapa denominada *Pré-análise*, incluiu a transcrição do material coletado⁴³ e a leitura exaustiva de todo o material, visando a identificar as informações principais que se relacionavam com os objetivos da pesquisa. Nesta pesquisa, elaborou-se uma legenda em cores⁴⁴, a fim de identificar nos dados da transcrição a predominância e quantidade de vezes que um termo apareceu nas falas dos participantes. Na segunda etapa, a *Exploração do material*, decorreu-se à transformação do material coletado e transcrito em categorias de análise, e à confrontação dos dados encontrados na entrevista e no grupo. Na terceira etapa,

⁴³ Apêndice D

⁴⁴ Apêndice C

Tratamento dos resultados obtidos, procedeu-se à análise crítica dados obtidos confrontando-os com os objetivos da pesquisa, sustentando esta análise no referencial teórico escolhido para esta pesquisa, delineando-se a discussão dos resultados (MINAYO, 1996).

No que diz respeito ao primeiro instrumento aplicado, a entrevista com roteiro semi-estruturado, é importante mencionar que todos os objetivos elencados foram atingidos, e ainda foi possível encontrar dados não previstos, que enriqueceram a discussão. Faz-se importante mencionar que, nesta etapa, adotou-se uma postura mais descritiva do que interpretativa em relação ao material obtido nas entrevistas. Somente depois de extraídas as categorias das entrevistas e relacionadas com os dados do segundo instrumento, o grupo, é que houve uma tentativa de análise dos dados, fazendo-se uso da inferência.

Quanto ao segundo instrumento, optou-se por não utilizar o método do *Grupo de Conversação* nesta pesquisa. Esta decisão assenta-se em alguns limites encontrados no campo, já anteriormente explicitados aqui, e que serão agora retomados. Para esta pesquisa, previa-se de seis a oito encontros com um grupo de no máximo doze participantes. Como já descrito, os encontros foram limitados a três sem possibilidade de dar continuidade em função do encerramento das aulas. O número reduzido de sujeitos envolvidos, que nunca ultrapassou dois, foi outro fator que levou a pesquisadora a se questionar se dois componentes mais a pesquisadora formariam um grupo que pudesse operar e responder aos princípios e objetivos do método Grupo de Conversação, como proposto pelo CIEN.

No que tange ao papel da pesquisadora, foi possível detectar momentos em que a formação pedagógica se impôs levando-a a exercer um certo direcionamento na condução do grupo. Além disso, a pesquisadora se viu localizada num ponto de imbricamento, em que, no papel de coordenadora do grupo, viu-se confrontada com a angústia que esta posição provoca. Sobretudo, viu-se atrapalhada com a ortodoxia da pedagogia, e confrontada com o impossível do seu próprio ideal enquanto pesquisadora. Fato este que concorda com Minayo (1996, p.250) que salienta não ser possível ao sujeito que investiga se colocar à margem do processo, fora da realidade da investigação: “as questões do investigador fazem a mediação entre o objeto e ele próprio, de tal forma que o conhecimento que persegue é ao mesmo tempo retificação do seu saber e de si mesmo; é o reconhecimento de seus limites e o mobilizador para ultrapassá-los”. Mesmo assim, esta pesquisa seguiu seu caminho

dando aos participantes, com suas demandas, a oportunidade de falarem de suas experiências como professores de uma criança com T.G.D.

No primeiro encontro, segunda-feira, às 16hs, nas dependências da escola durante o horário da Hora Permanência, foram agendados os próximos encontros, sempre no mesmo dia e horário, todos totalizariam quatro no período de dois meses. Ainda no primeiro encontro foi indicado aos professores o texto⁴⁵ *“Do dom de transmitir à transmissão de um dom”*, como leitura de apoio. Optou-se por essa indicação pelo fato de apresentar em linguagem acessível ao professor a concepção de educação pelo viés da psicanálise, e ser discutida a posição do professor e do aluno na relação ensino-aprendizagem. Foi combinado que o texto era uma sugestão e não leitura obrigatória ou pré-requisito para participar dos encontros.

Ainda que nem todos os professores estivessem presentes a todas as reuniões, os encontros mantiveram-se fiéis ao princípio que norteia este trabalho, ofertar um espaço para o professor falar sobre a sua ação docente com o aluno com T.G.D. Cabe lembrar que este trabalho em grupo foi fundamental para este estudo, pois fez emergir relevantes categorias que serão analisadas e discutidas a seguir. Ainda sem nome, o que importa, é o que tal trabalho em grupo conquistou; conseguiu dar um passo em meio a tantos impasses inerentes ao trabalho docente junto à criança com T.G.D incluída na escola regular.

Apresenta-se na página que segue dois quadros, o QUADRO-B com a síntese dos termos que emergiram das entrevistas, o QUADRO-C com a descrição das categorias emergidas da síntese das palavras-chave, e o QUADRO-D com o detalhamento das dificuldades relatadas pelos professores que circunscreveram cada categoria. Em seguida se procederá com a análise e discussão dos dados. Este é um momento muito esperado desta pesquisa porque a análise dos dados, permitiu que fossem visualizados não só os impasses inerentes ao ato educativo e a inclusão escolar de uma criança autista ou psicótica, mas também evidenciou alguns passos possíveis, permitindo que novas perspectivas se abrissem no que diz respeito à prática educativa junto às crianças com T.G.D. Durante a análise dos dados ficou evidente a conexão entre os polos propostos neste estudo: “os impasses

⁴⁵ STOLZMANN e RICKENS *Do dom de transmitir à transmissão de um dom*. In: REVISTA DA ASSOCIAÇÃO PSICANALÍTICA DE PORTO ALEGRE (APPOA) n16, 1999: Porto Alegre.

presentes no trabalho do professor com a criança-aluno(?) autista ou psicótico” e “os passos possíveis quando o trabalho acontece na visada do olhar para o sujeito”.

QUADRO-B - TERMOS EXTRAÍDOS DA TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES-PARTICIPANTES.

Família; mãe; pais.
Formação; preparo; especialização; cursos; faculdade; suporte; recursos; palestras; apoio.
Médico; Psicologia; Comportamental; Cognitivo; Emocional; Autismo; Asperger; Diagnóstico; Laudo; Distúrbio; Transtorno; Remédio.
Trabalho do P.A.S.
Vínculo; Implicar; Vontade; Amor; Afeto; Disponibilidade; Sensível; Pré-disposição; Gostar; Envolvimento; Querer.
Experiência; Prática.
Instituição escola; Governo; Sociedade.
Particularidades do professor: eu (me) sinto; eu não sei; eu fiquei assim; eu penso assim; eu gosto; só eu sei; não posso.
Descrição do aluno: diferente; problema; doente; coitado; no mundo dele; não consegue; inteligente; entende; não entende; não tem; não pode; agressivo; não para quieto; surta.
Trabalho do professor regente.

Fonte: quadro produzido pelo autor da pesquisa.

QUADRO-C - A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR: ALGUNS DELINEADORES DE DIFICULDADES.

O diagnóstico, a família e o saber psico-médico-especializado.
O trabalho do professor e a (in)suficiente formação.
Particularidades dos professores frente ao seu aluno com T.G.D.
O pedido às instituições escola e governo.

Fonte: quadro produzido pelo autor da pesquisa.

QUADRO-D - DETALHAMENTO DAS DIFICULDADES VIVIDAS NA INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM T.G.D A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

CATEGORIAS	DADOS EXTRAÍDOS DA TRANSCRIÇÃO DOS ENCONTROS EM GRUPO COM OS PROFESSORES PARTICIPANTES.
A criança, o diagnóstico e a família.	Falta de apoio da família (falta com a rotina para a vida da criança não ajuda nas tarefas escolares; falta tratamento terapêutico, problemas familiares influenciam no comportamento da criança; a família falta com cuidados para com a criança); o diagnóstico dificulta a inclusão e atrapalha a aula do professor (problemas da criança como falta de concentração, raciocínio, sexualidade e agressividade).
O saber psico-médico-especializado e a formação do professor.	Formação inicial insuficiente ou insatisfatória (não se aplica na prática; poucas aulas sobre psicologia; falta discussão sobre inclusão); falta de formação continuada e especialização (quem sabe como fazer, e o que fazer, é a medicina ou a psicologia). É na prática que o professor aprende a “lidar” com o aluno, ou que o professor aprende a “ser professor”.
O trabalho do P.A.S e o trabalho do professor regente.	Função do P.A.S (vínculo muito forte com o aluno, desempenha cuidados de mãe, de professor particular; tem função de palhaço/tem que fazer de tudo para chamar a atenção do aluno; faz tudo pelo aluno); Escola não vê o P.A.S como profissional; Demais professores da escola chamam o P.A.S de “folgado”. Profº Regente delega o aluno ao P.A.S (não é seu aluno porque o professor não foi informado, não está preparado). Profº regente acha que não há aprendizado no aluno, não há como verificar se o aluno aprendeu conteúdos. Vontade, o amor, e o olhar mais humano e querer fazer a diferença é o que motiva os professores a continuar trabalhando com o aluno.
Particularidades dos professores frente ao seu aluno com TGD.	Não saber como “lidar” com os surtos e as atitudes estranhas; não se sentem “preparados” para ensinar; não entendem o aluno (professor acredita que não fala a linguagem do aluno; os questionamentos do aluno os deixam “perdidos”); percebem o comportamento do aluno como “provocador”; atitudes do aluno levam o professor ao seu limite; sentem-se sozinhos na atividade docente com o aluno dentro da escola; sentem-se ansiosos pelo processo de aprendizado; sentem-se angustiados; sentem-se incompetentes; sentem-se frustrados; sentem-se insatisfeitos.
As Instituições: escola e Governo.	A escola não assume o aluno; o aluno é só do P.A.S; a escola não oferta espaço para ouvir o que os professores estão vivendo na prática com esse aluno; a escola não acolhe o P.A.S como profissional; a escola não se implica com a inclusão. O governo falta com a formação para os professores; prejudica o trabalho por causa das salas lotadas com alunos; não escuta o professor nas suas dificuldades e dúvidas; não investe nos recursos que poderiam sustentar os processos de inclusão.

Fonte: quadro produzido pelo autor da pesquisa.

CAPÍTULO 5.

É CONVERSANDO QUE SE FAZ O CAMINHO

Sempre compreendo o que faço depois que já fiz. O que sempre faço nem seja uma aplicação de estudos. É sempre uma descoberta. Não é nada procurado. É achado mesmo [...]

Manoel de Barros⁴⁶.

5.1 O que os professores falam sobre a inclusão escolar.

Neste caso, ir à escola é diferente de ir ao hospital ou à clínica terapêutica. Ir à escola é cavoucar um lugar social, é criar raízes. Como dizem Jerusalinsky (1997) e Kupfer (2007), ir à escola é “receber o carimbo de criança”. Pode-se dizer que, abrir as portas da escola para crianças autistas ou psicóticas é conceder a elas uma chance de encontrar um lugar subjetivante. Muito embora não sejam poucos os autores que defendem a boa causa da educação escolar para crianças autistas ou psicóticas, e de fato a causa é boa mesmo, pois é de um lugar de vida que estamos falando, nem sempre essas crianças encontram esse lugar na escola. Isto ocorre por vários motivos, e espera-se que este estudo venha a contribuir para que estes motivos sejam conhecidos e analisados criticamente.

A própria estrutura autista ou psicótica, por se tratar da consequência de um atrapalho na constituição subjetiva, implica que sejam analisadas as condições da criança em freqüentar ou não o meio escolar. Ir à escola pressupõe que exista na criança um desejo de saber (KUPFER, 2007), e é aí que as coisas se encrespam quando se trata de uma criança autista ou psicótica. Para esses autores, a decisão de enviar uma criança autista ou psicótica à escola não é só uma questão de direito e cumprimento da lei; é uma questão clínica - e deveria ser tomada em conjunto porque envolve os clínicos os pais e a escola. É preciso fazer uma avaliação que leve em conta as condições subjetivas da criança. Este pode ser considerado um primeiro impasse que concerne à criança com estruturação autista ou psicótica, uma vez que põe à mostra alguns desencontros. Ou talvez se poderia pensar que o encontro de uma criança autista ou psicótica com a escola, já por si só não seria tranquilo, e talvez pouco indicado, já que a nossa escola é uma escola para neuróticos. Já se falou aqui que a concepção idealizada de aluno, que existe na escola desde que a escola é escola, não suporta o fracasso do ideal que uma criança autista ou psicótica representa.

⁴⁶ Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010 p.151.

Sobre a construção desse lugar de fracasso, estudos recentes como o de Freller (2004) e o não tão recente, mas consagrado como o de Patto (1984), demonstram como o discurso dos professores evidenciam essa estrutura escolar avessa à subjetividade. As crianças que fracassam na escola, e note-se que nestes estudos não se trata de crianças autistas ou psicóticas, são aquelas que os professores se queixam como sendo os “casos graves”, que precisam de tratamento individual e especializado, pois todos os recursos pedagógicos se mostraram ineficazes. No entanto, Freller (2004) destaca que ao falar desses alunos os professores “falaram das características pessoais de cada criança, de forma genérica, demonstrando não conhecê-las em profundidade” (*idem*, p.130). No destaque que Freller (*idem*) dá para a fala dos professores, ela aponta que estes colocam o aluno no lugar da negatividade, fornecendo poucas chances para que a criança se desloque dessa posição de impossibilidade, o que convergiu com as investigações de Patto vinte anos antes. Estas autoras acedem ao que dizem outros pesquisadores como Kupfer (2007), Bastos (2009), Proença (2004) e Souza (2004), sobre a possibilidade de o professor produzir um giro no seu discurso e com isso promover o deslocamento da criança, da posição de objeto de um ideal impossível, para um lugar de possibilidade e crescimento subjetivo.

Nesta pesquisa não foi diferente, ficou evidente que a criança autista ou psicótica tem poucas chances de encontrar um lugar de aluno, um lugar social dentro da escola como esta se encontra hoje. Nas entrevistas os professores puderam falar da sua percepção sobre a inclusão escolar da criança com autismo ou psicose. Já na segunda etapa do trabalho de campo, os encontros em grupo com os professores da escola B, ajudaram a desdobrar as dificuldades que os professores vivem no ato educativo junto ao seu aluno com T.G.D. Os dados extraídos dos encontros em grupo compõem o QUADRO-D. A partir deste quadro pode-se fazer um confronto das categorias emergidas das entrevistas com os dados encontrados nos encontros do grupo. Deste confronto constata-se que os encontros em grupo, além detalhar a percepção dos professores sobre as dificuldades com a inclusão escolar do seu aluno com T.G.D, possibilitaram que fosse atingido o principal objetivo deste estudo: que ao falar da sua prática com o seu aluno, o professor pudesse problematizá-la e enxergar possibilidades; passos de trabalho. Finalmente, a discussão dos dados emergidos dos encontros em grupo vai mostrar como foi possível aprofundar a discussão sobre as categorias encontradas nas entrevistas,

apontando para, a partir dos impasses, passos na inclusão escolar de crianças autistas ou psicóticas. Além disso, ao analisar o lugar que o aluno com T.G.D ocupa na escola e na fala do professor, foi possível detectar as condições de produção dessa fala.

Estudos recentes⁴⁷ mostram que vivemos em uma sociedade em que o discurso capitalista elimina todas as chances de que a singularidade das pessoas seja vista. Na escola isso não é diferente, e enxergar possibilidades de aprendizagem, enxergar um aluno, na criança com T.G.D, tem sido remar contra a maré. Ter como aluno a criança que não fala, não lê, não escreve, não brinca, não se relaciona como a maioria das outras crianças, só atrasa o trabalho da escola e nas palavras dos participantes deste estudo, “tira a concentração do professor”. Poderíamos ousar em dizer que, mesmo que o discurso capitalista da ciência, dos ideais frágeis, dos índices numéricos, da competitividade, do consumismo, das relações virtuais, seja superado por um professor mais disposto a olhar para a singularidade dos sujeitos, os dados encontrados neste estudo deixam evidente que o professor vê-se às voltas com uma sociedade narcísica, obsessiva e violenta, e sente-se solitário e desamparado na sua luta.

A análise dos dados emergidos do estudo de campo, exposta em seguida, mesmo que não condizente com o seu propósito inicial, tende a mostrar que o “insucesso” pode, ao ser problematizado, produzir efeitos primorosos. Jerusalinsky (2001, p.58), ao citar Freud e os insucessos dos seus casos clínicos, diz que, “eles revelam muito mais os limites de nosso saber do que servem para mostrar a nossa suficiência”.

Algumas falas serão extraídas das entrevistas com a finalidade de ilustrar as categorias encontradas e contribuir para as discussões propostas. As falas dos professores serão identificadas como escola A e escola B, professor regente e professor P.A.S, e, quando um nome pessoal for mencionado, cabe frisar que é fictício. Quando da análise dos dados obtidos nos encontros em grupo, estes correspondem em sua totalidade ao trabalho realizado com os participantes da escola B, pois a escola A, como já foi aqui citado, não aderiu à proposta dos encontros em grupo.

⁴⁷ Cf. ANDREOZZI, Maria Luiza. Educação e Subjetividade. Educação e Subjetividade, ano 1, n. 1, p. 79-102, 2º sem. 2005.

5.1.1 “Ele é assim”: o diagnóstico, a família e o saber médico-psicopedagógico.

Esta categoria reuniu dados que caracterizaram a percepção dos professores participantes sobre o diagnóstico, do modo de aprender, do modo pensar e do modo se relacionar do seu aluno, na perspectiva da inclusão. Na escola A, dois, dos três alunos incluídos possuem o diagnóstico de Autismo, e um aluno possui diagnóstico de Asperger. Na escola B, o aluno tem diagnóstico de T.G.D, e os professores são unânimes em declarar suas dificuldades ao lidar com uma criança com uma estrutura diagnóstica caracterizada pela inconstância, imprevisibilidade, e de difícil compreensão como é o caso das crianças autistas ou psicóticas, ou com T.G.D.

Cabe ressaltar que apesar de os termos autismo ou psicose terem sido mencionados no roteiro de entrevista, com exceção de um entrevistado, os demais professores não fizeram menção ao conceito de psicose, apenas ao de autismo, Asperger e T.G.D.

Tão logo iniciado o *rapport*, a pergunta sobre o diagnóstico do aluno e o que entendiam por autismo, psicose ou T.G.D evidenciava uma certa inquietação dos participantes, o que talvez coincida com a angústia que a proposta da inclusão dessas crianças causa nos professores.

Não sei nada sobre Asperger, Autismo sim. Sei que eles têm um mundo exclusivo, que vivem de uma forma mais voltada para si mesmo. De psicose nunca ouvi falar [...]. (P.A.S, escola A)

É uma criança que não consegue parar... são extremamente inteligentes, mas é relâmpago a memória... aprendeu ali, e daqui a pouco não sabe mais. Eu sei isso... pouca coisa. (Profº regente, escola B)

Ele tem o diagnóstico de Asperger e T.G.D. Mas eu sou bem sincera, depois desse curso que eu fiz, pensei “Meu Deus do céu, será que não temos que fazer um outro diagnóstico, por que veio a dúvida do Asperger...” Mas a psicanalista disse lá que a gente não pode pedir outro laudo ou achar que é diferente. O que foi colocado foi colocado. (P.A.S escola B)

[...] ela é autista. Eu li alguma coisa sobre o problema dela, no começo quando cheguei aqui. [...] Eu acho que a gente deveria saber tudo sobre os problemas deles... Pra você poder trabalhar com eles, saber o que vai trabalhar, como, de maneira de que forma. Eu aprendi na ficha dessa aluna algumas coisas... Eu noto assim que ela é uma criança que vive longe, pra você falar com ela tem que prender muita a atenção, chamar a atenção. As vezes ela está olhando para você... mas, parece que ela não está te vendo, está bem longe... (Profº regente, escola A)

Pode-se perceber que há reticências e interrupções na fala dos professores, como se nesse assunto estivesse instalado um impasse, algo difícil de falar, revelando um vazio um tanto perturbador. Também, com insistência, os professores fizeram referência ao discurso psico-médico para justificar a presença ou ausência de “certezas” sobre o diagnóstico do seu aluno. No entanto, conforme os professores indicam, os conceitos de psicose, autismo ou T.G.D são difíceis de serem apreendidos, são terminologias complexas, que conforme expresso nos relatos, apesar de serem muito diferentes da criança “normal”, não cabem em um conceito. A dificuldade de os professores conceituarem autismo, psicose ou T.G.D é compreensível, já que os próprios pesquisadores da clínica psicanalítica e outras, não possuem uma conceituação fechada (KUPFER, 2007; JERUSALINSKY, 1997).

Até onde eu sei... que eu não lembro tudo, eu sei que ele tem vários problemas, o que me gravou mais é que ele tem um pouco de autismo, eu não lembro mais as outras coisas, por que elas falam tanta coisa... Acho que ele tem T.D.A.H também. Na verdade, não falam pra gente: ele é assim, as atividades pra ele tem que ser assim, na verdade falam: olha ele tem um pouco de T.D.A.H. E é assim. Eu acho que saber exatamente o diagnóstico seria ideal, mais ideal ainda seria se a gente pudesse sentar para conversar como estamos sentadas aqui para falar sobre de que forma ele aprende melhor, de que forma ele assimila o conteúdo, ele consegue parar, ele consegue parar e prestar atenção no que eu estou explicando, enfim, o que ele pode e não pode. Eu não sei... (Profª regente escola B)

Se eu for falar na parte médica eu vou estar bem por fora... O que eu entendo é uma falta assim de organização, é tanto na parte emocional como na parte comportamental, a parte cognitiva é diferente, porque eles têm uma forma de aprendizado mais visual, são bem visuais, super. Também se cansam facilmente no que tão fazendo, então tem que estar sempre mediando, modificando a forma de chegar no pensamento deles. Então tem aquela coisa de repetir sempre a mesma coisa. (P.A.S, escola A)

É digno de nota que, na falta de uma “explicação”, são criadas muitas fantasias, que repercutem nas práticas educativas desses professores com os seus alunos. Na tentativa de relatar como o seu aluno se relaciona com a aprendizagem, o conhecimento, e como lida com os limites e colegas na escola, na maioria das vezes, os professores referem-se à construção pela criança de um mundo próprio, particular, do qual os professores entendem ser preciso resgatá-la.

Ele vive em um mundo de fantasia, tem que o tempo todo mostrar um foco para ele. Ele vive entre a imaginação e a fuga da realidade, mas quando ele quer, ele se concentra. Ele está o tempo todo falando em explosão, armas, matar, tem uma fixação por esses assuntos. Percebo que se não chamar para a realidade ele pode ir para uma esquizofrenia. Mas, apesar disso eu tento inseri-lo no contexto escolar, tento colocar os pensamentos dele em aspectos positivos e não negativos, por que ele tende muito para o terrorismo. Nós PAS temos que trabalhar muito a parte psicológica do

aluno, temos que ficar atentos para cuidar que rumo essa criança está tomando. (P.A.S escola A)

O início, pra você ter uma idéia, sabe aquele exercício de anos iniciais de sobe e desce, ele não conseguia aqueles traçados, aí no final ele dizia Profª o que está escrito aqui, daí ele começava a contar umas histórias, e sempre tinha um atropelamento nas histórias, não tinha nexos, não concatenava as ideias com a realidade. Isso que fica meio difícil. Daí talvez a necessidade de ter alguém do lado dele, o P.A.S diz que chama para a realidade, pra terra, a gente brinca, por que ele viaja, ele vai criando imaginando. Talvez nesse aspecto eu ache que seja interessante ter esse alguém do lado dele. (Profº regente, escola A)

Ainda quando indagados sobre como observam o modo que o seu aluno se relaciona com a aprendizagem, os professores mostram a dificuldade que representa o ato de ensinar a uma criança autista ou com T.G.D. Precisam buscar na memória exemplos para responder às questões que envolvem conceitos, evidenciando o quanto é difícil “observar” evidências de aprendizagem no seu aluno, e como a concepção (psico)pedagógica está presente em massa nas práticas “inclusivas”.

Trabalhar com essa criança é difícil... é bem difícil. Veja, ela está numa terceira série e não é alfabetizada, ela está começando agora, tem algumas palavrinhas que ela conhece, mas é assim, hoje ela lembra amanhã ela já esqueceu. Então é difícil, você tá trabalhando com uma terceira série, que o conteúdo é diferente. Então o que você teria que começar com ela, você tem que começar desde o começo, alfabetizando, fazendo o trabalho de alfabetização. E ali você está com uma terceira série, com crianças que já são alfabetizadas, é um outro momento. (Profº regente, escola A)

O modo de aprender do meu aluno... Bom, ele já veio com uma bagagem, vamos supor, números ele sabe todos. Mas, como eu posso dizer, a forma dele, a organização dele, de aprendizagem é diferente da nossa. Faltam palavras de profissionais da área para falar, explicar. Vamos supor, se eu dito palavras, ele sabe todas as letras do alfabeto, só que ele não consegue fazer essa junção, vamos supor lá, DE-DO, CA-SA – casa ele já entendeu, DA-DO. Então, quando eu tava passando esse momento pra ele, do DADO, parece que ele entendeu como é que fazia essa junção das palavras, mas não que ele pudesse ler. Quando eu pensei que ele tinha feito àquela ligação, aquele “clik” de juntar as palavras, a sílaba pra dar a palavra daí foi por água abaixo, por que ele não sabia. [...] Por que alguns falam, ah você tem que usar aquela técnica do Abada, (ABBA), tá, será que funciona? Eu penso assim, acho que tudo um pouquinho, se você mesclar é pra ajudar, eu acho que ajuda bastante [...]. (P.A.S escola A)

Ela se apaixona pelos brinquedos que os coleguinhas trazem, ou qualquer atividade diferente dos coleguinhas, um material que eles tenham de diferente na carteira, ou um apontador, um penal, alguma coisa diferente ela gosta. [...] Daí a professora dela fala “oh isso é um apontador”. Às vezes a professora dela faz atividades relacionado com aquilo ali, se é o apontador a professora trabalha o “A” com ela, vai trabalhando... ela fala, faz o desenho, tenta escrever a palavrinha, a professora escreve e ela copia. Essas coisas assim... [...] (Profº regente, escola A)

Embora a maioria dos professores descreva seu aluno como que vivendo em um mundo reservado, de difícil acesso, e como consequência ficarem restritas as possibilidades de aprendizagem, um professor mostrou fazer outra leitura do seu aluno:

Eu só li sobre o Asperger... só me falaram, a P.A.S me falou por cima sobre o que seria o problema dele. Eu não vi muito problema, eu acho que a minha disciplina favorece, por que eu não tenho que alinhar eles em carteira, não tenho que fazer cada um ficar no seu lugar. Na minha sala eu deixo eles caminharem, eles podem se expressar. Não badernando, não fazendo bagunça, desde que esteja dentro da proposta eles estão livres. Eu não tive um rótulo dele antes já, eu percebi que ele é diferente, mas eu não recebi de ninguém a ideia assim: “ele é assim e tem que fazer desse jeito” [...]. (Profº regente, escola B)

[...] Eu acho que nesse caso em especial, mesmo que não tivesse o profº P.A.S ali, na aula de artes eu acho que dava para fazer um bom trabalho. Eu enxergo possibilidades de aprendizagem para ele na minha disciplina, acho que a inclusão dele na minha disciplina tá funcionando bem. [...] ele respondeu positivamente às aulas. E nas artes visuais ele manda bem, eu coloco uma proposta e os trabalhos que ele faz, apesar de eu estar a seis meses só com ele, dá para ter uma avaliação de evolução dele. (Profº regente, escola B)

Outro aspecto a ser destacado é o pedido que os professores fazem por apoio da família, seja para dar informações sobre o “problema” da criança, ou para levar a criança para um psicólogo. Há também uma recorrência importante na fala dos professores de que os problemas familiares ou “emocionais” dessas crianças vão até a escola e causam alguns tumultos.

[...] em alguns momentos quando você fala mais rígida, eu tenho que dizer: eu não estou brigando com você. Porque eu sei que a parte emocional dele vem. Então eu tenho que falar assim: Olhe pra mim. Olhe aqui pra mim. A professora tá ensinando você, não tá brigando, então presta atenção. Aí sabe, parece que ele dá uma relaxada. Eu acho que ele foi chamado muito a atenção. Eu acho que isso interferiu na questão emocional e na própria questão da segurança dele. Eu vejo, eu não sou médica, mas eu vejo que, fico marcado. Ficou bem marcado [...]. (P.A.S, escola A)

Talvez um pouco mais de consciência do pai, por que tem pai que não aceita o tipo de doença ou distúrbio do seu filho, então tudo isso a criança traz. (Profº regente, escola A)

[...] nós não temos apoio da família, em todos os sentidos. Eu tinha pedido para a mãe, para eu ir no psiquiatra. Por que nesse curso que eu fui agora do Estado, sobre inclusão, eu vi que as P.A.S vão no psiquiatra dos seus alunos [...] Aí eu escrevi um bilhete “mãe eu quero saber qual será o próximo dia que o Leonardo vai ao psiquiatra porque eu gostaria de estar indo junto”. Aí ele falou assim no dia seguinte, “minha mãe não gostou do seu bilhete” [...] Até coloquei no bilhete para a mãe “para podermos estar trabalhando juntas”. Mas assim, eu acho que a preocupação da mãe com ele é nula [...]. (P.A.S, escola B)

É um trabalho difícil, o trabalho com os pais, eles criam às vezes certas dificuldades até mesmo em relação a nós, então já fica dependendo

daquele pai, já fica um trabalho com dificuldade. Então a gente tem que trabalhar com o pai, trabalhar com a criança é complicado né? (Profº regente, escola A)

Eu só queria que você pusesse aí assim, que o que a gente tá fazendo, a família tem que estar bem assim, junto. Se tem só a mãe tudo bem, mas a mãe tem que te ajudar, ela não pode estar assim, omissa, se ela sabe o que está acontecendo ela tem que ajudar. Por que a mãe tem aquele negócio de... né? pegar e proteger o filho, mas ela tem que estar aberta às mudanças que tem que ser feitas, se não a coisa não funciona [...] (P.A.S, escola A)

Não depende só do professor, também o pai, a família, teria que ter uma conversa com os pais também, para saber como essa criança está sendo trabalhada em casa, como os pais sentem essa criança em casa, não só na escola. Por que às vezes aqui nós fazemos tudo por essa criança, tentamos trazê-la para a realidade. E na casa dela? Será que o pai aceita essa criança como ela realmente é? (Profº regente, escola A)

Eu acho que começa aí, na família. [...] Teve um dia que ele vomitou eu achei que ela tava fingindo, por que ele é triste, mas aí quando ele arrotou e eu senti o cheiro já falei “vamos sair da sala, vamos ligar para a mãe”. A mãe veio buscar e sabe o que ela falou? “Foi só um mal estar, ele poderia ter ficado aí na escola”. Quer dizer, ela não quer ele em casa. Ela não quer. (P.A.S, escola B)

Pode-se perceber que o pedido por uma “explicação” da família, está impregnado o discurso da medicina e da própria psicologia. A Professora a seguir depõe que um curso a incentivou a ter “todo um envolvimento” com o seu aluno, ao ponto de ser ideal, na percepção dessa professora, o trabalho do P.A.S ter seu início na casa do aluno, para analisar o seu “comportamento”.

Eu acho assim, analisando o curso que eu assisti, eu falo assim oh: primeiro lugar, o professor tinha que ir uma semana na casa, para ver como é que funciona em casa, por que a gente não sabe, não adianta a gente trabalhar, se é pra gente ter todo esse envolvimento, entendeu, eu acho que é importante. Sabe, eu estou falando que é pra ter esse envolvimento, que vá uma vez por semana, apesar de que... Tem P.A.S que tem que começar em casa com o aluno, então é bem complicado. Então, eu acho isso, por que tem que ver como é o convívio dele em casa, a partir do momento que você ver o convívio você vai fazendo teu relatório, tua análise. Aí você descobre “péra lá, mas a mãe não age como tem que agir”. Não sei se você tá entendendo a minha colocação [...]. (P.A.S, escola B)

De fato, é preciso salientar que muitas crianças autistas ou psicóticas precisam construir algumas ferramentas subjetivas antes de entrar na escola, e isso pode ser feito no atendimento clínico, a fim de que suportem estar neste outro espaço, por vezes, ameaçador. Ameaçador por que convoca essa criança para o convívio social, convoca a dar ao outro a sua “produção” escrita, a barrar o seu modo de satisfazer-se, etc. É por isso que teóricos como Kupfer (2007) e Jerusalinsky (1997) preconizam que a inclusão dessas crianças deve passar pela

clínica, e estar balizada naquilo que a criança está em condições de usufruir, uma vez que, como enfatiza Kupfer (2007), é na escola, entendida como discurso social, que essas crianças poderão aprender um pouco mais sobre os modos pactuados de gozo. A escola oferece à criança uma organização, oferece leis que regem as relações entre as pessoas, oferece um lugar social.

Os professores encontram-se confusos em relação a ser pertinente ou não a inclusão na escola regular de alunos com autismo ou psicose. Um dos dados constatado é que a maioria dos professores desconhece esse poder subjetivante da escola. Apesar de a socialização ser apontada de forma unânime como a principal finalidade da inclusão escolar de crianças autistas, psicóticas ou com T.G.D. A este respeito, pode-se apontar uma incongruência, já que na percepção dos professores essas crianças vivem em um mundo isolado, quase não interagem, não convocam aos colegas, e ao mesmo tempo estes mesmos professores dizem que a única importância que enxergam na inclusão dessas crianças é a interação com as demais crianças.

Pra eles existe o benefício de estar no meio... Não estão lá numa escola em que todos são iguais. "Eu sou igual a todos eu tô no meio de todos, frequento a mesma escola, sou igual, não sou diferente". Agora pensando no lado da aprendizagem não é legal. Se for a socialização sim, mas a aprendizagem não, não tem benefícios. (Profº regente, escola B)

Ela é difícil de se relacionar com a turma toda. A turma toda gosta, respeita, ajuda, mas ela não se relaciona com todos os alunos. Na sala ela não se relaciona com nenhum. Mas tem alguns que ela se relaciona. Mas a turma inteira, no geral não. [...] Os benefícios seria a socialização dela com os coleguinhas, ela já está se socializando, ela está conseguindo permanecer na sala, conversar com alguns coleguinhas. (Profº regente, escola A)

Ao fazer relacionar a finalidade da inclusão com a socialização, alguns professores confrontam-se com uma fratura no seu próprio ideal, e centram a não possibilidade de viabilizar o processo de inclusão no "fracasso" dos processos de aprendizagem para esses alunos.

Por que o que a gente espera da criança na escola regular? A gente espera que a criança aprenda. Por que a gente está falando de escola regular. Por que essa criança que está ali para ser inclusa ela não tem necessidade de aprender? Ela deve estar ali apenas para se socializar? Acho muito complicado... Por que a criança se compara... É complicado para o professor também, por que ele tem que dar conta da maioria. (Profº regente, escola A)

Se você me perguntar e ele aprende o que eu ensino, se ele consegue acompanhar... Não, ele não consegue. Eu tenho que trabalhar os conteúdos de 4ª série, ele não dá conta [...]. (Profº regente, escola A)

Sobre a abordagem das dificuldades de aprendizagem dos alunos em processo de inclusão escolar, Kupfer (2007) afirma ser preciso deslocar a questão do problema que geralmente fica situada na criança, e abordá-la a partir das relações que se estabelecem no interior escolar. Nessa perspectiva, seria preciso haver um trabalho a ser feito na direção de instrumentalizar os professores a fim de que possam produzir uma mudança no seu discurso, nas suas concepções teóricas. É preciso abandonar a classificação médica para as dificuldades de aprendizagem, e também a generalização dos modos de aprendizagem. Para esta autora “falar de modo é falar de estilo”. Segundo Kupfer (ibidem):

A entrada em cena do sujeito, determinado por uma estória bastante particular, efeito do seu encontro com a linguagem, faz pensar na necessidade de nos debruçarmos sobre cada criança, na tentativa de acompanhar com ela seu *modo* peculiar de aprender ou de não aprender. [...] Um estilo pode ser um modo próprio, único, de escrever, de falar, de se posicionar. Neste caso, o estilo será a marca de um sujeito em sua singular maneira de enfrentar a impossibilidade de ser. (*idem, ibidem*, p.128-129)

Ainda sobre o valor da escola para essas crianças, dois dos professores entrevistados mencionaram a importância de apresentar a escola como sendo um espaço que oferece uma lei, de a escola marcar para esta criança um lugar social. Eles enfatizam a crucial diferença entre ser alguém que vai ao hospital psiquiátrico ou à escola especial, e ser uma criança que vai à escola.

Antigamente quando era mais... Ah vai pra APAE, vai mais para os específicos. Aí eles não tinham o contato, até discriminavam, “ah tá lá naquele lá de doido”. Se está na escola já tem um outro olhar, então isso acarreta um benefício para eles. (Profº regente, escola A)

[...] o olhar do P.A.S é diferente do professor regente, nós estamos atentos para as pequenas coisas. O professor regente não tem isso. Por exemplo, o fato de o aluno sentar, pedir para ir ao banheiro, é muito importante, mas eles não vêem isso. Isso acontecer na escola é muito importante e difícil, é difícil de um aluno assim entender essas regras. Nas APAES a visão da criança vai ser sempre naquele contexto, não tem muitos avanços. Na escola regular eles vão aprender a conviver com outra clientela, das regras de onde se pode chegar [...]. (P.A.S, escola A)

O motivo principal de haver a inclusão de crianças com autismo ou psicose na escola tem sido que a escola é um espaço que oferece uma lei, há regras que devem ser respeitadas, há horário para entrar e para sair, há uma rotina institucional e há um espaço para circulação social. Embora possamos arriscar dizer que esses professores reconhecem que ir à escola é oferecer um lugar social para as crianças com autismo, psicose ou T.G.D, parece que as informações que são destinadas aos

professores não enfatizam essa idéia, quando o assunto é este. O que é ilustrado no relato que segue:

[...] é um direito dela estar na escola, mas também é um direito do professor saber como ele vai receber essa criança, como ele vai trabalhar essa criança [...] Ela não vai conseguir aprender como ela deveria aprender [...] Ou, se o professor soubesse assim, “olha ele vai receber essa criança”. Aí ele podia se preparar bem para pensar e saber como ele vai receber essa criança, como ele vai trabalhar essa criança, o que é, quais as necessidades que essa criança tem [...]. (Profº regente, escola A)

Parece que, ao ver na socialização o único motivo para a inclusão, os professores encerram as possibilidades da criança no conceito do diagnóstico ou do déficit. Esta percepção revela que a escola está depositando a responsabilidade pelo “fracasso” da inclusão escolar na “falta de preparo do professor” e na “não capacidade de aprendizagem do aluno”. Nesta percepção, não cabe à escola rever o seu conceito de desenvolvimento, ensino e aprendizagem, e muito menos, o de educação.

Numa leitura mais ampla, pode-se supor que, enquanto buscam um culpado, todos se eximem da responsabilidade de olhar para a criança e conferir a ela um lugar de aluno na escola, o que exigiria operar mudanças no interior das suas concepções, a fim de instituir práticas que de fato produzam efeitos educativos. Isso não se aplica somente às crianças autistas, psicóticas ou com T.G.D, mas a todas, principalmente por que hoje é comum ouvir dos professores que “quase todos os alunos” possuem dificuldades de aprendizagem.

5.1.2 “Falta preparo”: o trabalho do professor regente, e a (in)suficiente formação.

A análise desta categoria relaciona-se com a percepção que os professores têm sobre a proposta de inclusão escolar das crianças com autismo, psicose ou T.G.D na escola regular. Os participantes mencionaram aspectos positivos e negativos em relação à proposta de inclusão, porém, na maior parte, prevaleceram as dificuldades e os aspectos negativos. O acento para as dificuldades mais uma vez recai na falta de “preparo” para lidar com o “aluno diferente”, ou com “o problema”, e, além de dar atenção para “essa criança” ainda ter que ensinar os demais alunos. Como podemos ver nas falas a seguir.

[...] eu não estudei direito para saber até que ponto deve ter essa inclusão, sei da deficiência física, mental, mas no caso dele eu não sei... Particularmente eu não sou muito favorável, nesse caso. Por que eu acho

que dependendo do caso não dá para colocar na escola regular com outros alunos ditos normais, por que isso pode afetar demais e acabar prejudicando até no tratamento [...] o profº em sala de aula regular não está preparado para tratar alunos assim [...] Deveria ter o contato na escola normal, regular, mas deveria ter professores especializados, com formação, eles deveriam acompanhar pelo menos 70% da educação dessas crianças, e não jogá-las nas mãos de outros professores que não foram preparados. (Profº regente, escola B)

Eu não consigo dar atenção sentar do lado, explicar da mesma forma, porque eles precisam de alguém que sente do lado, que faça e acompanhe junto com ele, que diga faz, agora copia essa folha, essa linha... Teve uma SEP (Semana de Estudos Pedagógicos) que nós participamos e foi ao chão todos os meus ideais, as minhas vontades meus anseios em sanar alguma dificuldade que ele venha a ter em sala de aula, o curso foi sobre T.D.A.H. Por que eu falo isso? Porque nessa reunião a professora de Educação Especial, falou assim, que, dependendo do grau de dificuldade que esse aluno tem, de parar, de hiperatividade... Assim, ela não consegue trabalhar com dois! Ela disse assim “quando eu estou atendendo esse, aquele já desconcentrou, quando eu vou chamar a atenção daquele de volta esse já desconcentrou, por que é muito leve muito ativo. Então, aí eu pensei: “E eu com trinta”? Se ela com dois não consegue prender a atenção, eu pensei assim, “eu não tenho o que fazer, por mais que eu queira eu nunca vou conseguir. Por que, saiu da boca dela. Pense, se uma professora com dois alunos T.D.A.H não consegue prender a atenção dos dois ao mesmo tempo, eu não vou conseguir não vou dar conta. Em algumas salas têm 2, 3, 4 laudos. Nessa escola não, mas na outra em que eu trabalho tem 40 laudos! Quarenta de T.D.A.H e não sei o quê, não sei o quê! Tudo isso!. (Profº regente, escola B)

Principalmente para o professor regente, a questão da formação inicial e continuada constitui o principal meio para se lidar “bem” com os alunos autistas, psicóticos ou com T.G.D. Interessante observar nos relatos a seguir como as concepções equivocadas da proposta de inclusão escolar contribuem para que o trabalho do professor fique amarrado ao diagnóstico, ao método, ao curso, etc e ele não veja saídas.

Precisa de cursos para falar realmente o que é, na verdade o pouco que eu sei é por eu leio... Na verdade eu tô fazendo agora esse curso de T.D.A.H para saber o que é, o que eu tenho que dar, qual o problema afinal. Saber realmente o que é o autista, o hiperativo, saber quais atividades passar. Tem gente que diz “ah sei lá é um moleque atentado que pula e não sei o quê”. Mas como prender a atenção? Quais são os caminhos que eu devo tomar? Agora, se eu tenho um autista, o outro hiperativo o outro não sei o quê, aí você já viu né? Tá, alguém pode me dizer quais os caminhos que eu devo tomar? Mas, se eu tenho três... três alunos com problemas diferentes, aí eu digo “Meu Deus do céu o que eu vou fazer”? Porque esse eu prendo a atenção de tal forma, e esse outro é de outra forma, mas ainda tem o restante da turma... Então, eu sei que os problemas são muitos... A hora como agora, que você pára para falar e pensa, “Meu Deus do céu, são três tipos de alunos com dificuldades diferentes que eu tenho em sala”. De repente eu penso, “Ah os cursos que enfoquem cada tipo e como aprender”. Mas, a hora que eu paro para pensar lá na prática... eu acho que a coisa vai desandar. (Profº regente, escola B)

Eu acho que deveria ter mais cursos, mais preparo, o professor tem que estar bem calçado, tem que saber todos os distúrbios, eu não sei citar todos

os distúrbios, eu sei alguns. Eu fiz pedagogia, estudei alguns, mas agora eu não lembro mais. Então deveria se estar sempre fazendo uma reciclagem sempre, para a gente poder atender melhor esses alunos. (Profº regente, escola A)

Esses relatos corroboram o pressuposto de que o aluno “diferente” coloca a pedagogia, o saber (psico)pedagógico frente a frente com o seu não-saber, já que apontam para a impossibilidade da hegemonia no ensino e da naturalização da educação, levando esses professores a questionar sua formação, pois é nela que eles depositam suas apostas. Sem se aperceberem disso, os professores regentes e P.A.S, ao discorrerem sobre a formação inicial, formação continuada e outras, apontam contradições, pois, ao mesmo tempo que pedem por “preparo” e mais formação especializada, dizem que os cursos não ensinam a “lidar” com a prática.

Os professores precisam adquirir conhecimento sobre como lidar com essas crianças e aceitar que elas não vão se desenvolver inteiramente como as outras, e que precisam de apoio. E é claro, eles precisam da prática com essas crianças. [...] Para saber quais são as síndromes eu até que aprendi, me serviu o curso, mas a parte de lidar é só enfrentando a situação para aprender. Acho que não é a pós que resolve, é preciso da psicologia para ter bons resultados. [...] é difícil, tenho que ter jogo de cintura com o meu aluno, com a professora regente e com a escola em geral. Lá na pós não me falaram nada disso. É só a prática que nos dá essa bagagem! (P.A.S escola A)

[...] acho que a gente teria que se especializar mais nesse assunto. As professoras da Educação Especial já fizeram isso, então elas têm uma bagagem a mais. Mas elas também têm dificuldades, por isso eu acho que tem que ser a prática mesmo né? (Profº regente, escola A)

Na verdade você vai aprendendo na prática. Lá no meu curso, por exemplo, você vê coisas assim: exercício a nível de terceiro grau! Aí você chega aqui com alunos de quinta série, é lógico se você sabe resolver aqueles, você sabe resolver os da quinta, mas aí você pensa, “ai meu deus de que forma eu vou explicar isso”. O meu primeiro ano eu pensei “meu deus do céu” eu estudava muito, mas quando eu peguei a quinta série eu vi que eu tinha dificuldade para passar conteúdos que eram super fáceis perto do que eu via. Tudo isso para a educação regular, que dirá para a educação especial... Nem se falava nisso! E olha que não faz tanto tempo assim que eu terminei a faculdade. Antes se falava muito de T.D.A.H e Deficiência Mental, agora tá vindo mais coisas né? Tipo autismo! (Profº regente, escola B)

Não adianta você ter um monte de cursos. Na verdade eu vou dizer pra você, o curso que eu fiz de Educação Especial hoje não é nada daquilo, nada. Foi mudado muitas coisas... Ele me ajudou em algumas coisas... Falar o que me ajudou mesmo, foi mais a minha experiência em atender esses alunos. Conforme você vai trabalhando você vai conhecendo [...]. (P.A.S escola A)

Parece que no imaginário de alguns professores, quando não enxergam possibilidades de atuação com essas crianças, quando não conseguem vê-las como alunos, resta enxergar uma única saída, como ilustra o relato a seguir:

Ela não acompanha uma terceira série, de jeito nenhum. Ano que vem essa criança vai pra quarta série, daí depois vai para a quinta série... Ela não tem condições de frequentar uma quinta série. Então, como vai ficar essa criança? Vai repetir. (Profº regente, escola A)

[...] eu acho que a educação para esse, não vai ser igual para os outros que não tem essa dificuldade. Não vai se igualar, e aí exclui, acaba excluindo. (Profº regente, escola B)

Por outro lado, os dados parecem mostrar que a modalidade do P.A.S também pode prover uma saída para os professores regentes. Porém, para fins de inclusão escolar ela se mostra uma saída fracassada, já que segue na via de uma não responsabilização do professor regente por seu aluno. Veja-se que os professores regentes falam sobre isso:

[...] com a P.A.S a interação e a aprendizagem são boas. [...] Na aprendizagem com essa P.A.S eu posso falar que é bom [...] Sem ela na sala eu tenho problemas, por que ela já faltou [...]. (Profº regente, escola B)

[...] Nem fui muito atrás de saber, porque quando ele veio já foi falado que viria uma professora para trabalhar com ele também. [...]acho bem interessante ter uma professora para atendê-lo. No caso do Vitor o trabalho é mais direcionado ao P.A.S. [...] Sem o PAS seria muito difícil tendo em vista que às vezes ele surta em sala de aula, ele exige a tua atenção o tempo todo, ele te solicita o tempo todo, e aí como é que fica o professor nessa história? Como é que ficam os outros alunos nessa história? Sinceramente? Esse trabalho está mais com o professor P.A.S do que comigo. [...]. (Profº regente, escola A)

[...] os P.A.S que são os professores desses alunos. A gente não sabe o quê fazer, como fazer. Quando eu entrei aqui eu fiquei perdida, não sabia o quê fazer, como fazer. Às vezes você até esquece que está com aquela aluna ali, por que ela fica mais com a professora P.A.S. A professora dela também sente isso, sente que a gente teria que estar mais com essa aluna, mas a gente fica perdida, a gente não sabe como deve ser, se eu vou trabalhar só com ela, se a professora vai trabalhar só com ela. Tá tudo muito confuso, eu acho que cada um teria que saber a sua função, até onde cada um pode ir, se não fica muito confuso. Não se sabe como você trabalha, como não trabalha [...]. (Profº regente, escola A)

Ele está tendo todo o auxílio da outra professora, ela fica e atende essa parte com ele, e nós atendemos toda a sala [...] A professora é excelente com ele, é muito bom. E daí como a gente não tem todo esse preparo de lidar com esse tipo de aluno, ela é que tomou mais e ficou muito mais com ele durante o período. [...]. (Profº regente, escola A)

[...] eu acho importante que tenha esse professor P.A.S por que ele vai poder atender essa criança dentro das suas necessidades, por que ela é especial, é diferente. [...] se tiver o P.A.S facilita a vida da criança, do professor e dos outros colegas de sala, aí é possível inclusão na escola regular. Se não houver um professor para atender a criança não vai se interessar, por que o professor regente não tem como dar a atenção que ela necessita, não tem! A não ser que fosse um número bem pequeno de alunos, aí talvez, não sei né? Também teria que ser feita uma experiência. Por que sala cheia, e você com um aluno especial pra atender você sofre muito, é difícil. Eu tenho 27 alunos. Não é fácil! (Profº regente, escola A)

A idéia do Professor P.A.S, que nasceu para favorecer a inclusão escolar da criança autista, psicótica ou com T.G.D parece que resultou menos benéfica do que pretendia, pois o resultado mostrado pelos dados é que o aluno é considerado de responsabilidade exclusiva do professor P.A.S. Ademais, não somente os professores regentes sentem-se confusos com essa situação, e por fim delegam ao P.A.S, mas os próprios professores P.A.S falam dessa posição um tanto delicada, e queixam-se da não implicação do professor regente.

Nosso trabalho é muito difícil, o professor P.A.S tem uma bomba na mão prestes a explodir a qualquer momento, e que ele não pode e não tem com quem compartilhar, não tem apoio na escola. Só tem conversa entre os P.A.S. [...] Aqui, na opinião dos outros professores, o P.A.S é um folgadão. Eu sinto que estamos sozinhos com o tamanho do problema na mão! Aqui é assim, por que esse menino chegou na escola já com o P.A.S, ele não é da escola, é do P.A.S. Quero ver quando chegar sem o P.A.S, aí eles vão ter que se mexer! (P.A.S, escola A)

[...] ele é só meu ninguém dá bola. A professora regente se eu falto não faz nada, ninguém faz nada com ele se eu faltar. Eles falam 'eu não sei lidar'. Pra mim parece que o professor regular não está interessado no aluno, quando acontece qualquer coisa ele diz 'vai lá, fala para a professora dele'. [...] em geral percebo que para essa professora meu aluno não faz parte da turma. Esses professores não estão prontos para a inclusão, precisam ser trabalhados. Nós estamos sozinhos nessa situação. (P.A.S, escola A)

[...] fica que eu sou a profª dele... Oh, eu falei três vezes seguidas, cara, ele desceu essa escola a baixo! Foi lá na secretaria e disse que tinham que me ligar por que eu estava faltando muito. Ele até chama os outros de professor, mas a professora dele sou eu. (P.A.S, escola B)

A função do P.A.S de ser um professor só exclusivo do aluno autista ou psicótico, pressupõe que o aluno não é considerado apto para lidar minimamente com as questões escolares, e com isso corre-se o risco de o recurso do P.A.S acabar por criar um sistema paralelo de exclusão dentro da escola.

Segundo a S.E.E.D-PR⁴⁸, dentre as atribuições do P.A.S estão: ter conhecimento dos conteúdos que o professor regente vai ministrar e adaptá-los para o aluno; viabilizar a participação do aluno nas atividades e a interação no contexto escolar; priorizar as necessidades diversas de cada aluno; prever ações e acontecimentos; realizar contatos com os profissionais da saúde que atendem o aluno; oportunizar a autonomia; planejar junto com o professor regente as adaptações curriculares e demais adaptações na rotina, tempo e espaço escolar; buscar diferentes formas que facilitem o processo de ensino e aprendizagem, dentre outros.

⁴⁸ Anexo 1 Instrução nº 010/08-SUED/SEED.

Mesmo tendo as atribuições do P.A.S definidas no instrumento citado, parece que ambas as funções, a de professor regente e a do P.A.S encontram-se numa posição embaraçada quando diante da tarefa de educar uma criança autista, psicótica ou com T.G.D.

Algumas falas dos P.A.S evidenciam que a relação que se estabelece entre esse professor e essas crianças, entre esse professor e a família, e entre o P.A.S e os demais professores, está atravessada por muitos atrapalhos:

Quando eu vou na casa do meu pai ele pergunta ‘como tá o teu aluno’? Aí eu conto “ah pai eu to enlouquecida com a mãe dele”. Eu tenho vontade de pegar ele, se eu pudesse eu criava [...]. (P.A.S escola B)

Nós P.A.S temos que trabalhar muito a parte psicológica do aluno, temos que ficar atentos para cuidar que rumo essa criança está tomando. (P.A.S, escola A)

[...]na aula de história, é uma aula que eu adoro, a profª dá as lições e eu também faço, aí quando eu termino falo “terminei profª”, ela vai lá e me dá o “visto”. Aí eu falo “olha eu fiz e você não”. Aí ele fica nervoso entendeu, por que eu falo que ele tem que fazer. [...] Ele às vezes fala “amanhã eu vou fazer”, e eu falo “não, é pra hoje”. Aí ele vai lá conversar com a professora regente, aí os professores ficam com pena e deixam. (P.A.S, escola B)

Eu comprei uma escovinha de mão, e uma escova de dente pra ele. Ele vai no banheiro fazer o coco dele, e me diz “profª eu vou no banheiro”. Ele sabe que tem que pegar o papel, ele pega, ele sabe a sequência de todas essas coisas, só que tem horas que ele vai limpar e se meleca todo, ele lava a mão direitinho, mas tem vezes que vai na unha. Aí eu falei “ah não tem condições”. Ele chegava na sala com aquele cheiro, aí eu fui lá e comprei uma escovinha, agora é só ir lá e “tcha-tha-tcha”, lavar a mão com a escovinha [...]. Como diz o curso eles são nossos filhos e pupilos, e na verdade todos acham né? Aconteceu qualquer coisa eles falam “oh o seu aluno”. E eu acho que é isso mesmo, olha o meu cuidado, você acha que um profº vai comprar uma escova de dente, vai comprar uma escovinha para limpar o menino? Então nesse sentido a gente se torna, e a gente que é mãe, não adianta, a gente envolve isso, não adianta. Eu não sei, a não ser que a pessoa não tenha sentimento, agora eu, eu sou muito sentimento. Eu vejo a realidade da pessoa, me comove e eu tento ajudar da melhor forma que eu posso. (P.A.S, escola B)

Relatos como esses, no mínimo, devem nos motivar a considerar a seguinte indagação: se a função do professor regente diante das crianças autistas ou psicóticas está embaraçada, que dirá a função de um professor P.A.S que fica à total disposição dessa criança? Mannoni (1988) diz serem frequentes os casos de educadores que, em face da criança com transtornos psíquicos, se conduzem como se fosse a mãe, e adverte “essa reação inoportuna é bastante comum e merece ser mencionada. Ela é, geralmente, a expressão de um medo diante do abismo instintual apresentado pela criança [...] Essa criança responde ao pânico do adulto

com uma atitude ainda mais paralisada ou ainda mais violentamente caracterial”. (*idem, ibidem* p.22).

Pode-se pensar que o último relato acima citado indica uma disponibilidade da professora em cuidar da criança com muita dedicação, contudo, esse procedimento dá margem a que se pergunte, até que ponto atitudes assim não estão objetalizando a criança e privando-a de se haver com a escola. Mannoni (*ibidem*) alerta para a parcimônia em conceder a dimensão de sujeito à criança:

Estas crianças que de início são, pelo seu estado de objeto exclusivo de cuidados maternos, sem a intervenção da lei encarnada por uma imagem paterna, recriam durante a escolaridade um mesmo tipo de relação dual, com uma mulher novamente toda dedicada a elas e preocupada em encarnar em seu lugar o desejo (desejo de se adaptar e progredir). Cria-se assim uma situação muito particular em que, na relação com o Outro, o desejo do Outro não é simbolizado: a criança, protegida pela solicitude do adulto, não tem a responsabilidade de enfrentar a experiência da castração. A mensagem do pai nunca chega até ela. A criança está fadada a permanecer numa certa relação fantasmática com a mãe que, pela ausência nela mesma do significante paterno, deixa a criança reduzida ao nível de objeto, sem esperança alguma de aceder ao nível de sujeito. Pelo contrário, a impossibilidade, para este tipo de crianças, de estabelecerem uma identificação significativa, deixa-as se defesa contra as situações de dependência dual. Não têm a possibilidade de se interrogarem sobre a sua falta de ser, porque essa falta, tomada ao nível de realidade pelos que as rodeiam, vai de qualquer modo condicioná-las a não sofrerem e a preencherem um vazio (o seu vazio intelectual, escolar), sem que nunca se coloque a questão de saber se este vazio real não se duplica, na mãe, pela sua própria falta de ser, cujo acesso se acha raramente barrado para a criança pelo significante paterno. (*idem, ibidem*, p.23)

Os dados parecem demonstrar que um tipo de recurso “criado” para contribuir com a educação dessas crianças, pode sim, dependendo da forma como é conduzido produzir inflexões nos objetivos educativos.

Toda a discussão apresentada neste estudo vai no sentido de indagar quais são as brechas para se pensar o trabalho do professor de crianças autistas e psicóticas que leve em conta o sujeito. O referencial bibliográfico deste estudo tentou mostrar como está arraigado na função do educador o enlace do educando pela via do ideal narcísico, deixando poucas chances para que o educando se coloque enquanto sujeito. Viu-se também que esse engodo presente na função do educador pode ser marcado por nós difíceis de desatar quando se trata do trabalho do professor com uma criança autista e psicótica. Nesses casos, para trabalhar visando o sujeito o professor teria que se desvencilhar das concepções que acreditam na predeterminação da aprendizagem do aluno (KUPFER, 2007).

Outra linha de discussão relativa à categoria em questão: o trabalho do professor e os cursos de formação, assenta-se na contribuição de Lajonquière (1999;2010) a respeito das ilusões (psico)pedagógicas alimentadas pelo tecnocientificismo médico-psico-pedagógico que fundamenta uma boa parcela das teorias pedagógicas, dos métodos, recursos e estratégias. A ilusão reside no fato de que se deposita fé na crença de que é possível adequar a intervenção ou a ação do professor à capacidade cognitiva dos alunos. Mas, esse autor alerta que o trabalho do professor não é uma questão de método, e sim de criação. Segundo ele, não se trata de criar recursos para respeitar e talvez até apagar as diferenças das crianças, mas sim de produzir as diferenças. Lajonquière (2010) difere a prática pedagógica da educação, e explica que esta última precisa ser entendida como processo de *filiação simbólica* que registra o desdobramento da diferença entre o adulto e a criança. Nas palavras do autor:

Há uma educação quando o *velho* toma como *metáfora* o desencontro no real com esse pequeno ser no mundo e, sem muito o saber, faz ex/ istir *sentidos* não previamente dados “na criança”. Esses sentidos injetados pela educação fazem a *diferença*. Por um lado, fazem diferença por que não é sem consequências que um velho se endereça à criança – isso possibilita que a criança usufrua de um lugar numa história em curso [...] a educação precipita numa pura *letra* sem sentido na carne infantil e, assim, imprime uma e outra vez uma *diferença* de origem a se desdobrar – o *desejo* -, que causa por sua vez a conquista de um lugar de enunciação em nome próprio no discurso. [...] Educar é transmitir marcas simbólicas que possibilitem ao pequeno sujeito gozar um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem a partir do qual lhe seja possível lançar-se às empresas impossíveis do desejo. O desdobramento de uma educação, de uma *filiação simbólica* de humanização e familiarização pressupõe que o adulto receba a criança como se fosse um *estrangeiro*, passível de se tornar mais ou menos familiar, porém nunca totalmente *familiar* ou idêntico – um clone.
(*idem, ibidem*, p.187; 213 grifo do autor)

Diante de tais considerações pode-se inferir que, apesar das boas intenções que estão por trás das estratégias pedagógicas para a educação inclusiva, adaptar a educação para a necessidade das crianças, é o mesmo que supor nelas uma falta que vai necessariamente ser satisfeita pelo saber-tudo da pedagogia. É preciso que a escola reconheça a impossibilidade de reduzir o sujeito a uma “marca deficiente”, a uma “sigla”. O desconhecimento de tal impossibilidade, ou a ilusão de que isso é possível, está precisamente em causa na insistência em apostar todas as chances da educação nos recursos pedagógicos e nas teorias psicológicas que explicam a criança, dando ao adulto a ilusão de tudo saber sobre a criança, e tudo poder fazer pela criança. Sobre essa “certeza inclusiva” Lajonquière afirma:

O desconhecimento da impossibilidade de reduzirmos o *desejo* ou necessidade não só alimenta a contínua produção de novidades terminológicas, figuração de toda ilusão na matéria, senão que também está em causa na mais atual das *aporias educativas especiais*. De fato, a *oportunidade* de se freqüentar uma escola transformou-se na *obrigação* de fazê-lo e na pretensa infabilidade do sucesso na empresa na proporção dos *recursos pedagógicos necessários* alocados na mesma. Hoje em dia, assistimos a uma espécie de convicção ou certeza “inclusiva”. Poucos desconfiam de que a possibilidade de uma criança usufruir o *tempo de infância* numa escola comum não seja mecânica e diretamente proporcional à alocação de recursos ou de força de vontade, bem como à realização de ajustes curriculares ou pedagógicos (*idem, ibidem*, p.178 grifo do autor).

Muito embora os relatos dos professores acima citados revelem as incongruências presentes na criação dos recursos para atingir a proposta da educação inclusiva, os relatos abaixo mostram como alguns professores conduzem seu trabalho de modo que a questão da criação está intimamente atrelada a como o professor se lança no ato educativo. E, parece que aqui começam a aparecer alguns passos possíveis no trabalho do professor com as crianças autistas ou psicóticas.

[...] é um exercício grande, para mim foi um grande... Eu tive que quebrar um pré-conceito. Eu acho que às vezes você anda na rua e olha aquela pessoa pedindo esmola, você evita enxergar aquela pessoa, você vira o olho, vai para outro lado, não dá, diz que não tem dinheiro. E na sala de aula, você tem que olhar para a pessoa, e além do mais, você tem que ensinar essa pessoa e acompanhar todo o processo. Se for um professor dedicado, que quer avaliar de verdade você tem que olhar muito assim, tem que olhar, tem que ter essa sensibilidade, não tachar ele de nada, esse olhar é que pode permitir você fazer alguma coisa. E esse olhar não tem curso que ensine! Dependendo do professor talvez não tenha esse preparo, essa quebra de barreira. Tecnicamente tem como ter preparo, mas para essa disponibilidade emocional, sensível, não tem como você dizer para alguém fazer isso. Se você tem um pré-conceito, não tem como um outro alguém querer fazer você mudar de ideia, tem que partir de você. (Profº regente, escola B)

Então, eu acho importante você ter as leituras, mas o que vai fazer a diferença é a forma como você vai abordar o seu aluno, isso é muito individual, é de cada um. Você pode até organizar, mas não tem nada pronto. Por que o que pode dar certo pra um pode não dar para o outro. Você tem que buscar o caminho. (P.A.S escola A)

[...] logo que ele veio não tinha PAS. Lembro de um fato que me chamou bastante atenção que foi assim: os alunos estavam numa aula de leitura e eu peguei um livrinho bem básico e li uma historinha, uma outra coleguinha leu, e no momento em que os colegas foram falar sobre o livro, ele ficou o tempo todo pedindo ‘posso falar professora’, eu pensei pode né, eu não conheço o aluno, vamos ver. Ele contou a historinha assim inteira, eu fiquei impressionada. Por que no meu entendimento eu achei que ele não soubesse nada. E não é assim né? (Profº regente, escola A)

Na aposta subjetiva que esse professor faz nesse aluno, talvez se possa vislumbrar a possibilidade de existência de um passo no trabalho do professor diante da inclusão escolar. Essa possibilidade pode ser encontrada, mesmo que às vezes

implícita, no relato de alguns professores, ao mencionarem se dirigir ao aluno demandando algo dele, e com isso marcando essa criança enquanto aluno. A esse respeito Petri (2006, p.33) fala que o adulto precisa fornecer à criança um traço, singularizando-a, apostando que ali possa advir um sujeito, pois “para que um traço seja operativo é preciso que haja uma identificação do sujeito ao traço, e essa identificação deve passar pelo outro”. Na fala a seguir, uma professora mostra a surpresa que seu aluno lhe causou quando conseguiu aprender o conteúdo de matemática, e como isso causou um efeito no aluno e no grupo, conferindo a ele um lugar social:

[...] agora a pouco eu tava falando “nossa, o Leonardo superou a turma”. Por que eu expliquei um conteúdo... Teve um dia que ela faltou (P.A.S), e eu tenho muita dificuldade em trabalhar com ele quando ela falta, por que ele não para sentado, por que ele vem “profª eu sou magro, eu sou magro”, aí tira a minha concentração e dos outros alunos também. Então, assim, um dos conteúdos que eu expliquei num dia que ela faltou, ele pegou assim, num piscar de olhos, e os outros alunos ditos normais “ah não compreendi professora”, aí eu disse para o Leonardo, “ah você é muito inteligente”, e ele “eu sou inteligente né professora?”, e eu “muito!” (Profª regente, escola B)

Interessante neste relato é que os outros alunos não conseguiram entender o conteúdo que estava sendo explicado, por algum motivo, e desta vez, não foi o “aluno de inclusão” que não entendeu. Parece que, para esse professor, houve uma chance de deslocar aquele aluno da posição de quem não aprende, para a de um aluno que além de aprender é muito inteligente!

Ainda sobre passos possíveis, um professor faz uma leitura diferente sobre a formação ou informação que ele busca sobre inclusão.

[...] eu sinto que eu deveria ter mais instruções sobre isso. Não especificamente dele, de como eu deveria reagir com ele, mas uma formação assim... sei lá, um curso talvez, alguém que possa dizer o que a gente não deveria fazer, isso seria bom. Eu não vi ainda algum curso que propõe isso. (Profª regente, escola B)

De certo modo, o que ele diz remete à Lajonquière (2010) que, ao falar da diferença do caráter prescritivo da pedagogia e do que é possível entre a psicanálise e a educação, aponta para a possibilidade de a psicanálise poder contribuir no sentido de *dizer aquilo que não deve ser feito caso se pretenda produzir efeitos educativos*.

Na continuidade das entrevistas, os professores destacam algumas particularidades do seu posicionamento diante de situações vividas com o seu aluno, que nos ajudarão a elucidar um pouco mais a questão da formação de professores,

e do próprio ato docente com essas crianças. Assim, passa-se a discutir os dados da terceira categoria, que segue.

5.1.3 “Faltam palavras”: as particularidades dos professores frente ao seu aluno autista, psicótico ou T.G.D.

Nesta categoria serão analisados os dados que dizem respeito a perguntas do roteiro de entrevista que tentaram investigar situações vividas com os alunos que indicam como o professor vê o trabalho que ele têm feito com o seu aluno autista, psicótico ou com T.G.D, e como se sente ao atuar com esse aluno.

Conforme já apresentado nos relatos acima citados, alguns professores deixaram transparecer a ansiedade que causa saber que eles têm que “lidar” com um aluno autista, psicótico ou com T.G.D além do restante da turma sem os respaldos que eles entendem serem necessários para realizar tal tarefa. Isso parece ser um mal estar próprio da posição de professor, que se vê como um professor-todo, aquele que “dá conta” de tudo, e as dificuldades da inclusão vêm justamente mostrar que as coisas não são bem assim. O que parece é que, quando o professor está incumbido da tarefa de educar uma criança com T.G.D com base nas concepções (psico)pedagógicas que alimentam a proposta idealista da inclusão, esse mal estar, esse confronto com o não poder dar conta de tudo, se acentua ainda mais. Isso fica aparente no relato que segue:

[...] o aluno fica ali, perdido. Eu não consigo dar atenção sentar do lado, explicar da mesma forma, por que eles precisam de alguém que sente do lado, que faça e acompanhe junto com ele, que diga: faz, agora copia essa folha, essa linha [...]. (Profº regente, escola B)

É muito frustrante, você saber que chega o fim do ano e essa criança evolui muito pouco, deveria evoluir muito mais se você estivesse mais preparada, se essa criança estivesse mais... Não sei [...]. (Profª regente, escola A)

Eu acho que não é bom, por que eu não consigo dar uma atenção. Eu acho que ele precisava mesmo de eu estar ali [...] E com isso eu não me sinto bem, acho que enquanto professora da Escola regular eu não me saio bem. Com os meus alunos normais eu consigo passar bem, eu vejo que eles vão bem, mas quando é o caso dele, que eu tenho que pegar, fazer, tem que ter tato, eu vejo que to deixando bem a desejar [...]. (Profº regente, escola B)

Sinceramente, eu não sinto que a gente está fazendo o que deveria ser feito. Por que assim olha, o aluno está ali, mas ele não... A gente tem uma ansiedade, você gostaria que esse aluno estivesse aprendendo, você no mínimo quer perceber que ele está assimilando o que está sendo passado. No caso desse aluno, ele tem um atendimento diferenciado, o P.A.S está tentando alfabetizá-lo agora. Mas eu... não vejo um trabalho meu com ele. Eu falo para o P.A.S, o trabalho é mais dela do que meu. Eu não me sinto muito professora dele, essa é a verdade. Ele está na sala, está ali na sala,

mas o atendimento maior é feito por parte do PAS. Isso é muito complicado, para mim isso não é inclusão [...]. (Profº regente, escola A)

Os professores insistem nas suas falas, em como essa difícil tarefa está marcada diariamente pelo não-saber, e como faltam palavras para falar *dí*so:

Difícilmente eu perco o controle emocional na turma, mesmo naquele caos com a criança eu tento ficar com o sangue frio e não precisar gritar, berrar. Eu acho que a partir do momento que você se apresenta dessa maneira você perde qualquer controle que poderia ter. Mas, eu quero descrever mais ou menos como aconteceu uma vez que eu não soube como lidar... Foi assim, ele começou a pular e gritar e rir, e eu não sei dizer por que, se era de mim, se era da turma, se era da P.A.S. E eu falava com ele e ele não me ouvia. Ele estava muito agitado, falaram que tinha trocado o medicamento, não sei. Ele ficou meio assim... Eu tive que ignorar ele, ele ficou em pé e pulava e gritava nem a PAS conseguia parar ele. Aí quando ele viu que a turma ficou quieta, ele começou a parar. Acho que essa foi uma das vezes que eu realmente não soube o que fazer, acho que teve duas vezes que ele fez isso. Eu fiquei meio... Achei que até ele me excluiu. Eu não soube o que fazer, não saberia dizer o que outro faria no meu lugar, nem um professor preparado. Eu fiquei totalmente sem ação. (Profº regente, escola B)

Talvez se possa considerar que, nesse relato, as reticências ocupem o lugar das palavras que faltam para nomear o que é estar de frente com isso que é tão estranho: a inclusão escolar de uma criança autista ou psicótica. Mesmo acreditando estar na relação com a “criançada” a sangue-frio, o professor é capturado e faz uma rica observação a respeito de como ele se vê olhando para essa criança e para si mesmo diante do seu trabalho. Cabe ressaltar que este professor foi um dos que manifestou seu desejo em participar dos encontros no grupo, proposto como intervenção nesta pesquisa, e, mais a frente, será possível ver como foi propiciado que esse professor pudesse desdobrar isso que ele diz “não saber o que fazer”. Talvez essa seja uma das poucas chances, na medida em que os professores podem acolher essa “fala”, que o aluno tem para advir enquanto sujeito, quando o aluno que fala de si, mesmo que de modo tão estranho.

Ainda sobre as particularidades dos professores diante da tarefa de educar uma criança autista, psicótica ou com T.G.D, cabe ressaltar que os três participantes P.A.S entrevistados, relatam sentirem-se como um “palhaço” ao realizarem seu trabalho. Conforme segue:

Tem horas que eu penso “meu Deus o que eu faço”, só falta eu fazer uma pirueta para ele me entender. Tem horas que eu realmente não sei o que eu faço. [...]. (P.A.S, escola B. Grifo da pesquisadora)

Não é fácil, com Asperger tem que fazer malabarismo [...]. (P.A.S, escola A. Grifo da pesquisadora)

[...] Aprender a como chegar, na forma que o seu aluno vai aprender, entender aquele assunto, nem que você tenha que virar um palhacinho às vezes, você tem que chegar de alguma forma no aluno [...]. (P.A.S, escola A. Grifo da pesquisadora)

Este fato parece importante porque evoca mais uma vez a questão das intenções pedagógicas e a impossibilidade de o educador sujeitar o inconsciente. Parece que, quando o professor não consegue com os seus métodos pedagógicos adestrar a criança, medir suas aprendizagens, trazê-la para a realidade, ele precisa ainda assim manter o controle, nem que tenha que “virar um palhaço”. Millot (1987) explica que na relação pedagógica, o Inconsciente do educador demonstra possuir um peso muito maior que todas as suas intenções inconscientes. Quando o pedagogo acredita estar se dirigindo ao “Eu” da criança, o que está atingindo, sem saber, é seu Inconsciente; e isto ocorre pelo que passa do seu próprio Inconsciente através de suas palavras. Nas palavras desta autora:

Em algum lugar Freud compara o Eu consciente com o palhaço do circo que faz semblante, finge ser a causa de todos os incidentes que lhe ocorrem. O Eu pretende obter o domínio, e, quando este lhe escapa (por haver Inconsciente, que é o verdadeiro amo), ainda tenta fingir havê-lo conservado. Manter a qualquer preço o controle da situação, conservar o prestígio – eis como poderia ser resumido o objetivo “eu-óico” por excelência. Nisto as doutrinas pedagógicas são resolutamente eu-óicas, pois visam primordialmente ao domínio da criança e de seu desenvolvimento, e implicam por essência o desconhecimento da impossibilidade estrutural desse domínio. O objetivo tradicional da educação, assegurar a dominação das pulsões, culmina com o recalque destas, e com isto as retira do controle consciente. A ideia de que a pedagogia é uma questão de teoria, de doutrina, de que pode haver uma ciência da educação, se baseia na ilusão da possibilidade de domínio sobre os efeitos da relação do adulto com a criança. (*idem, ibidem*, p.149-150)

Não se pode deixar de assinalar que esse dado é bastante preocupante, e leva a sugerir que o recurso ao P.A.S seja revisto, problematizado pelas entidades competentes. Com certeza a intenção em criar este recurso foi a de ofertar às crianças e aos seus professores melhores condições de convivência e aprendizagem na escola regular. Contudo, os dados mostram existirem alguns atrapalhos, tais como: a própria relação que se estabelece entre o P.A.S e a criança, que de fato não concorre na maioria das vezes para que a criança tenha que se haver com a ordem escolar; a dependência dos demais professores relativa a esse “recurso”, que desresponsabiliza-os perante a educação desses alunos, e talvez até mesmo faz com que nem *olhem* para essas crianças como possíveis alunos; o trabalho do P.A.S exige um “rendimento” tamanho que este precisa até mesmo “virar um palhacinho” para suportar estar nessa posição. Além desses atrapalhos, resta

mais um dado, nomeado pelos professores como “angústia”, “ansiedade”, “solidão”, que pode ser observado nos relatos que seguem:

Cada dia é um dia diferente, eu tenho que estar animada para qualquer situação. Em tudo eu tenho que estar antecipada, pensar primeiro que ele, para não levar sustos. Eu vivo como se eu fosse um bombeiro, e isso é cansativo, é muito cansativo por que você tem que estar pronta para lidar sozinha com tudo o que pode vir a acontecer. [...] Quando eu saio da escola tenho que cuidar por que se não vou para casa e não desligo, fico pensando no meu aluno e nas coisas que aconteceram, e buscando formas para fazer um trabalho diferente. Tenho que cuidar e pensar, calma, seu sou a Valéria, tenho minha filha e meu marido que precisam de mim. [...] eu me sinto sozinha, trabalho eu ele e o meu mundinho. Sinto falta de alguém para trocar idéias e falar sobre o trabalho, por que esse trabalho é muito frustrante, e quando algo não dá certo, tudo fica nas minhas costas, fica só na responsabilidade do PAS. (P.A.S, escola A, grifo da pesquisadora)

No início pra mim foi muito difícil, eu pensei ‘ai será que ele vai ficar só nisso’, foi angustiante pra mim sabe, como é que eu vou fazer tudo isso?. Eu tive que eu mesma ir trabalhando isso na minha cabeça [...] a gente fica angustiada [...]. (P.A.S, escola A, grifo da pesquisadora)

Os dados obtidos até aqui parecem suficientes para problematizar as condições em que está sendo realizada a proposta da inclusão. O dado relativo ao que os professores nomeiam de “angústia”, de “ansiedade”, de “terem de saber tudo”, de “terem de se antecipar a tudo”, parece ser fruto do tendencioso discurso do *tecnocientificismo médico-psico-pedagógico*, que alimenta a ilusão da toda-poderosa-pedagogia.

Mannoni (1988) já alertara, assim como Lajonquière (1999; 2010), que, quando o educador, na tentativa de evitar a angústia da castração frente ao impossível da profissão – o ideal, atua não movido pelo desejo, mas em nome do que prega o discurso técnico, dá a luz ao fracasso educativo. Esse fracasso, pode, dependendo do observador, ser o fracasso do aluno ou do professor. Mas resulta no fracasso educativo uma vez que o ensino não está atrelado à criação, mas, sim à adaptação, como já se falou aqui. Ou seja, não produziu a diferença. Nas palavras de Mannoni (1988)

*A educação está subordinada à imagem de um ideal estabelecido logo de entrada pelo pedagogo e que, simultaneamente, proíbe toda e qualquer contestação desse ideal, ou seja, do *desejo* que serve de suporte à sua opção pedagógica; pede à criança que venha ilustrar o fundamento de uma doutrina. Tal opção tem suas raízes no imaginário (do educador) e participa de todas as divagações referentes a um mundo melhor (divagações que estão presentes em todas as civilizações). Uma pesquisa pedagógica que estabelece desde o início o ideal a atingir só pode desconhecer o que diz respeito à verdade do desejo (da criança e do adulto). Expulsa do sistema pedagógico essa verdade retorna sob a forma de sintoma e se exprimirá na delinquência, na loucura, nas diversas formas de inadaptação (*idem, ibidem*, p.44).*

Assim, contrário ao que se esperava, o P.A.S e a própria inclusão escolar, podem retornar *sob a forma de sintoma*, já que eles vêm para alimentar o impossível ideal da educação.

Finalizando a discussão desta categoria, acredita ser preciso apontar brechas de trabalho na tentativa de propor superações. Mesmo diante de tantos impasses, alguns professores afirmam que é possível haver um trabalho quando há uma disponibilidade do próprio professor em reconhecer essa criança estranha, e oferecer a ela um lugar de aluno.

Eu acho que o professor precisa querer, vejo professor que não se implica em saber sobre o aluno, avalia pelo o que ele acha, não observa, não olha para o aluno, não tem esse olhar mais humano, faz uma avaliação mecânica, assim fica difícil. [...] Teria que ter a pré-disposição dos professores, aí as reuniões com especialistas no assunto ajudaria, mas primeiro tem que haver essa pré-disposição. (Profº regente, escola B)

[...] ele chegar e tirar o material da mochila dele, ele não fazia nada disso, ele vem pra mim e fala 'as atividades', ele quer desenhar as letras, então ele fala isso, e ele fica concentrado, ele não concentrava. Hoje ele já sabe que ele vem pra escola, que ele tem as atividades dele, ele não leva no caderno, porque o caderno não dá ainda, que to produzindo o material dele em folhas [...] A dificuldade nessa interação, de como o aluno aprende como eu ia inserir ele como aluno no conteúdo [...] Eu tive que eu mesma ir trabalhando isso na minha cabeça, planejando uma coisa, tirando outra, introduzindo algumas atividades, quando não dava mais eu ia tirando. Ai você pode me dizer ' ah, mas isso é muito difícil'. Eu digo que você tem que gostar, tem que querer, tem que estar disposta ao desafio, se você não estiver disposta ao desafio então nem entre [...]. (P.A.S, escola A)

Eu acho que além da teoria e da prática você tem que ter um... Agora me fugiu a palavra, não é aceitação... Não... Agora fugiu a palavra que eu quero... Eu acho que você tá entendendo o que eu quero dizer... Por que veja, gostar você gosta, para trabalhar com essa profissão... Mas é mais que isso, você tem que sentir aquela criança, você tem que estar ali. Acho que tudo isso né? (Profº regente, escola A)

Estes relatos denotam que, na areia movediça em que se encontra a inclusão escolar de crianças autistas, psicóticas ou com T.G.D, alguns professores, declinam, delegam, renunciam, incham sua prática com receitas (psico)pedagógicas e produzem ainda mais inflexões no seu ato educativo, enquanto outros, não completamente contaminados pela pedagogia, lançam-se na árdua lida com o ensino, e procuram dia-a-dia produzir a diferença no seu trabalho. Não obstante, todos fazem isso motivados por um mesmo imperativo, e, diante da proposta de inclusão são obrigados a lidar com uma conjuntura para a qual entendem não se consideram aptos, e seguem sós buscando as suas próprias saídas.

Até agora, os dados levantados nas entrevistas com os participantes desta pesquisa mostraram que a percepção que os professores têm da inclusão escolar de crianças autistas, psicóticas ou com T.G.D, remete à sua inaptidão, a muita ansiedade, a inúmeros impasses e vazios. Não raro é quando os professores vão buscar nos médicos, psicólogos, especialistas e governantes, o saber para acabar com toda essa angústia. Quanto ao papel do governo, alguns entrevistados indagaram sobre as condições estruturais da instituição escolar, vinculando as políticas educacionais e a proposta da inclusão escolar, sendo esse o tema da discussão a seguir.

5.1.4 Até aqui, um pedido às instituições escola e governo.

Na continuidade da entrevista com os participantes desta pesquisa foram convidados a falar sobre como tratavam as questões apontadas na categoria anterior e se havia na escola um espaço para falar sobre elas. Ainda, foram indagados sobre a formação inicial, sobre se entendiam ser necessário mais informações ou cursos para trabalhar com a inclusão, e, por fim, se havia alguma sugestão que pudesse contribuir para o trabalho que esses professores fazem na escola. Em resposta, importantes questões foram levantadas na tentativa de que a proposta da inclusão se efetive, tais como: maior carga horária das disciplinas de psicologia nos cursos de formação de professores, turmas com números reduzidos de alunos nas escolas, equipe pedagógica especializada em inclusão escolar e outros.

Na verdade eu acho assim, não é nosso dever, não é nossa função, é dever do estado atender isso. Se eles (o estado) querem fazer a inclusão tem que ser bem feita, não é pra fingir que faz, e aí sobrecarregar o professor. E a gente ficar calado, todo mundo quieto e, 'ah vamos sofrer juntos'. Não! Eles têm que oferecer condições para que o aluno seja bem atendido, que essa inclusão não atrapalhe o desenvolvimento dos demais alunos, e não levar o professor para o sacrifício, não expor o professor sabe? Se não, aí o professor começa a ficar doente, ninguém é de ferro né! Eu penso que cada caso é um caso, cada situação é uma situação, eu acho que todas elas devem ser vistas com muito bom senso e muita cautela para ninguém sair no prejuízo. Na verdade isso é uma tendência mundial, mas não dá para ser feita assim, goela a baixo, atropelando as coisas. Sinceramente dá um frio na espinha da gente a hora que você fica sabendo que vai receber um aluno especial e você não está preparado para isso, não foi preparado para isso. Mas já que ela está aí né? Vamos lá. (Profº regente, escola A)

[...] Que todos tivessem mais tempo para preparar mais atividades, por que todos vão ter esse mesmo aluno, que aumentassem a carga horária para a gente poder elaborar mais atividades, cursos para falar realmente o que é. Na verdade o pouco que eu sei é por que eu leio. [...] Por que o que acontece hoje é assim, o governo manda o aluno de inclusão e "se vira

professor”, se vira que os alunos estão aí. E não é bem assim né? Tudo que a gente faz até então é por que a gente corre atrás, e a gente não tem muito tempo para fazer tudo isso [...]. (Profº regente, escola B)

Teria que ter alguém da área de psicologia, que desse esse apoio a cada grupo de escola, que eles estivessem sempre ali, não só por email, tem que ter contato, a diferença de conversar, orientar, fazendo um respaldo. Por que mesmo em uma escola que tá acontecendo à inclusão, a escola pode estar sendo inclusiva falta esse apoio, a gente se sente solitário. (P.A.S, escola A)

Tem que colocar uma equipe na escola, uma equipe pedagógica com formação em Educação Especial ou em Inclusão. [...] Acho que falta capacitação, falta envolvimento, falta acreditar nessas crianças. Eu vejo que eles preferem fingir que não estão vendo [...]. É preciso haver mudanças de paradigmas. (P.A.S, escola A)

Para encaminhar essa discussão, cabe lembrar que, pensar a formação de professores para atuar na inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas é mais do que proporcionar informações de cunho didático-metodológicas. Implica em revisar concepções, principalmente por que estar na posição de mestre exige do professor equilíbrio e uma postura ética na condução do seu ato educativo, a fim de que possa renunciar ao saber-todo e se lançar no exercício de ser um *mestre não-todo*.

Sem dúvida, é preciso admitir que muitos cursos de formação de professores seguindo a tendência neoliberal fazem com que a *educação* deixe de ser parte do campo social e político para ingressar na lógica do mercado e funcionar a sua semelhança. Os dados apontam que, em se tratando da condução do trabalho do professor de uma criança autista, psicótica ou com T.G.D, alguns entrevistados parecem discordar de que uma formação técnica é imprescindível. Manonni já adiantara esse fato com a observação de que “A nossa crença técnica impede-nos de efetuar uma verdadeira mudança pedagógica” (1988, p.49). A autora aponta para um problema político:

Os professores são quase unânimes em confessar a falência da instituição educacional, isto é, a falência de uma sociedade que prefere renunciar a toda educação a ter de correr o risco de mudar as estruturas sociais existentes. A sociedade encarrega assim as instituições de manterem o sistema (se a escola não basta, acrescenta-se-lhe a escola paralela; e por que não, num futuro próximo, a instalação de campos preventivos para caracteriais ou desviantes?). [...] com efeito, não se pode modificar o setor da pesquisa e o da educação sem tocar na ideologia da sociedade inteira (isto é, sem influir em sua evolução econômica). Em primeiro lugar trata-se, portanto, se um problema político. (idem, ibidem, p.70)

Quanto à implicação dos professores com o seu trabalho, o relato que segue ilustra que os entrevistados acreditam ser preciso que professor envolvido com a

inclusão se implique com o trabalho, e esses mesmos professores fazem a crítica à escola, enquanto instituição, e ao governo.

Teria que ter essa disposição dos prof^{os} em irem até o trabalho. Por exemplo, se você combinar uma reunião aqui no sábado, se não for algo obrigatório, dificilmente alguém vem. Não se implicam. Sobre o seu trabalho, queria que você anotasse, eu sei que foi difícil a gestão abrir espaço para o grupo, eu acho que poderia ser feito então na semana pedagógica que tem no início e no meio do ano. Esse ano a gente teve uma que foi horrível, foi até feito ofício por parte dos professores reclamando. [...] Esse sábado que o prof^o não quer vir aqui, lá ele perdeu três dias e não teve trabalho, não teve reflexão, não teve nada. Alguns dizem 'ah é o sindicato', mas tá, vamos esperar que aquele saia para a gente fazer alguma coisa? Eu acho que a política tá extinta, o que tem é politicagem! A educação que deveria ser um fator crucial, que qualquer bandeira deveria levantar primeiro, é a última. Até acho que vai de cada um, a sua consciência política de fazer funcionar, eu sou moralista mesmo, deveria ter esse bom senso, essa ética. Se tratando de educação nem se fala, eu sou professor, tenho que dar cinco aulas hoje, se eu entro aqui e não faço a minha parte eu joguei meu próprio dinheiro fora, esse dinheiro público deveria ser dado para outra pessoa que quer vir e trabalhar, começa aí. (Prof^o regente, escola B)

Os dados encontrados também indicaram que o professor está pedindo para ser ouvido nas suas dificuldades. Quando se referem a um acompanhamento de um especialista, à frequência a um curso, uma palestra, etc, parece que é um lugar de escuta e de um lugar para falar que eles pedem:

Eu acho que deveria ter um trabalho diferente para a gente falar. Lá no outro colégio que eu trabalhava teve um trabalho de umas psicólogas, elas estavam fazendo um trabalho com os alunos e com os professores. Ouvia os alunos, por que não param, aí, depois o trabalho com os professores. Apesar de que, eu não gostei muito. Não gostei assim, porque elas disseram, ah eles não param quieto por que é adolescência, e nessa fase eles querem aparecer perante o grupo. Aí eu "Ah isso eu já sei, minha filha, mas pelo amor de Deus, ele tem que entender que ele precisa estar na escola agora e aprender. Vai lá num sei aonde, tenho um amigo que dá aula lá no [...] vai lá ver se pode ficar gritando, se eles gritam, para se aparecer durante a aula de matemática! Então eu acho assim tem um pouco de meio social, falta de educação, um monte de coisa... Então por isso eu acho que deve haver um trabalho conosco, por causa dessas frustrações e dos nossos anseios como professores. Os professores tão ficando doentes, enfim... (Prof^o regente, escola A. Grifo da pesquisadora)

[...] eu me sinto sozinha, trabalho eu ele (o aluno incluído) no meu mundinho. Sinto falta de alguém para trocar ideias e falar sobre o trabalho, por que esse trabalho é muito frustrante [...]. (P.A.S, escola A. Grifo da autora)

[...] No conselho de classe quando você tem algum problema você pode falar é lógico, mas é só isso, um desabafo, e acontece a cada bimestre, não ajuda em nada. Eu acho que seria interessante... Se o Estado pretende que a inclusão torne-se uma rotina, é importante que tenha espaço para falar sobre o que está acontecendo. Por que eu acho que é só falando que você talvez consiga chega..., eu não sei se seria resolução, não sei se seria esse termo, não se... Eu acho que a gente sente necessidade de não só desabafar, mas falar como tem sido essa experiência, o que está

acontecendo, acho que é por aí. (Profº regente, escola A. Grifo da pesquisadora)

O justo pedido de ser ouvido enquanto subjetividade não cessou de ser feito nas entrevistas, algumas vezes implícito por trás do pedido por melhor formação e informação, os professores pedem para falar e ser escutado. Acolher essa demanda, sem, contudo, condicionar o trabalho do professor ao saber técnico científico, possibilitaria que o professor pudesse perceber-se enquanto sujeito nesse processo. E, a partir daí, pudesse enxergar as particularidades dos seus alunos, os efeitos do saber técnico científico no seu trabalho e os entraves que os discursos que circulam na instituição escolar podem operar na posição que ambos os sujeitos ocupam: professor e aluno. A proposta desta pesquisa, de promover encontros em grupo teve por objetivo abrir um espaço para os professores participantes falarem do seu trabalho. Mesmo sabendo, e principalmente, que não estavam prontas as respostas que os professores acreditavam que iriam encontrar, mas apostando que elas seriam criadas pelos membros do grupo.

Seguindo para a finalização das análises do material levantado no campo de estudo desta pesquisa, passa-se a abordar os dados emergidos dos três dias de encontro com o grupo de professores da escola B. Da análise deste material emergiram três principais pontos de *impasses* na proposta de inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas, que serão abordados a seguir.

5.2 Entre *Impasses* e *Passos*.

Acredita-se que a oferta de um espaço para falar da posição que ocupa como professor possa ajudar os professores a suportar o processo de inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas. A esse respeito, Kupfer e Bastos (2003) afirmam que, para que o trabalho de inclusão das crianças com autismo ou psicose aconteça, *é preciso haver primeiro a inclusão dos professores*, é preciso primeiro de um trabalho que dê sustentação ao professor para que ele possa suportar o desconforto que é ter em sala de aula alguém que expõe diariamente o não-saber da pedagogia.

Cabe frisar que, ofertar um espaço de fala aos professores não é sinônimo de promover terapia de grupo, muito menos uma reunião para queixas. A oferta de um espaço para o professor falar aposta na possibilidade de que sejam mobilizados o desejo de discutir a realidade escolar e pôr em questão as práticas do professor, bem como as concepções pedagógicas que fundamentam essas práticas.

Os relatos que seguem, mostram que, a princípio, os professores tinham a expectativa de que o trabalho a ser feito no grupo seria uma espécie de ensino sobre o quê e como fazer, o que é e o que não é, o que pode e o que não pode. A tentativa desta pesquisadora ao se colocar na posição de coordenadora do grupo foi a de acolher essa demanda imaginária, mas em vez de fornecer respostas que fechassem as questões, provocar desdobramentos, sugerir que os professores falassem mais sobre a questão, relatassem suas experiências. Marise Bastos nos seus estudos sobre a escuta de professores em trabalho de inclusão escolar de crianças autistas ou psicóticas, fala sobre a pertinência do grupo: “Isso possibilita uma circulação discursiva que permite ao professor sair de um lugar cristalizado de queixa para poder lançar novas questões sobre sua prática educativa e sobre a instituição escolar” (2005, p.133-147, in: COLLI, 2005).

Abrir um canal de fala para os professores é deixar falar a instituição escolar, permitindo talvez que mais fios da proposta emaranhada da inclusão escolar possam ser desembaralhados. Os professores participantes do grupo demonstraram em certos momentos perceberem que, para que a inclusão escolar produza efeitos, precisariam ser feitas algumas revisões na estrutura da escola e na concepção que se tem de educação. Para Bastos (*idem, ibidem*) “se há professores enlaçados em uma estrutura discursiva, a escuta fornecerá elementos para que se situe a posição do aluno na estrutura discursiva da escola” (p.137). Isso fica evidente nos trechos dos relatos que seguem em que os professores demonstram sua inquietação em falar, não somente em nome do seu próprio trabalho, mas como membro de uma estrutura escolar que dita normas de funcionamento, perante os quais eles, muitas vezes, sentem-se impotentes, constituindo-se no primeiro ponto de *impasse* na proposta de incluir crianças autistas, psicóticas ou com T.G.D na escola regular, a *estrutura escolar*.

5.2.1 O primeiro ponto de impasse: a estrutura escolar.

Na percepção da pesquisadora, apesar de os professores da escola A manifestarem interesse em participar do grupo, isso não foi possível, pois a escola não criou as condições necessárias, uma vez que não autorizou a saída dos professores das suas atividades para que eles pudessem frequentar o grupo. Perdeu-se a chance de pensar sobre o trabalho, embora as falas extraídas das entrevistas e discutidas nas categorias revelassem que os professores pediam por um espaço para falar das dificuldades vividas com seus alunos em processo de inclusão.

Do mesmo modo o impasse da *estrutura escolar* fica evidente na ausência do P.A.S da escola B em dois dos três encontros do grupo. O motivo dessa ausência foi que esse professor, mesmo sendo autorizado pela coordenadora de área, foi impedido pelo professor regente, sob a justificativa de não haver meios de dar aula sem o P.A.S, como ilustra o seguinte depoimento:

Aí até que enfim eu consegui vir, viu que difícil? Eu preciso dar conta dele, mas não posso sair da sala nem para ir no banheiro, imagine participar de pesquisa [...]. (P.A.S escola B. Trecho extraído do 3º encontro do grupo com os professores da escola B)

Outro dado que representa esse impasse, foi o fato de uma professora ao se referir ao que o seu aluno diz, usar na maioria das vezes os termos “não sei o quê, não sei o quê, não sei o quê”. Representando a estrutura discursiva da escola, pode-se inferir que, ela parece revelar o desmoronamento das suas convicções inclusivas e (psico)pedagógicas, prefere não ouvir essa criança, por que isso significaria, talvez ter que olhar para si mesma e para a sua prática. Como ilustra o relato a seguir:

[...] nesses dias ele pouco sentou. Ele vinha, levantava, e: “Profª não sei o quê...”, e sentava de novo [...].

[...] ele tira realmente a concentração do professor. Por que, às vezes, eu tô explicando a matéria, aí ele vem “Professora, não sei o quê não sei o quê...”, aí eu “Só um pouquinho”, aí ele vem de volta “Professora, não sei o quê não sei o quê”. Então, realmente é um problema gente [...]. (Trechos extraídos do 1º encontro do grupo com os professores da escola B)

[...] aí ele reclamou “Não sei o quê, não sei o quê...” [...].

[...] aí, daqui a pouco ele vem de volta, “Professora, não sei o quê, não sei o quê” [...]. (Trechos extraídos do 2º encontro do grupo com os professores da escola B)

Os impasses ocasionados pela estrutura escolar são percebidos de modo claro na fala dos professores, que indicam estar a estrutura escolar permeada por aquilo que Kupfer chama de “um discurso institucional que tende a produzir

repetições, mesmice, na tentativa de preservar o igual e garantir a sua permanência” (2007, p.136). Quando isso acontece, há poucas chances para os sujeitos se manifestarem, tanto o aluno como o professor. Tão logo aconteça a circulação dos discursos, há trabalho. E, mesmo que isso aconteça em um pequeno grupo, Kupfer diz que outros podem ser “contaminados”, porque a instituição é encarada como “uma rede de relações interligadas e em constante movimento, na qual a mudança de um elemento provocará necessariamente uma alteração de posição nos demais” (*idem, ibidem*, p.137). Segundo ela,

[...] quando há circulação de discursos, as pessoas podem se implicar em seu fazer, podem participar dele ativamente, podem se responsabilizar por aquilo que fazem ou dizem. Mudam ativamente os discursos, assim como são por eles mudadas, de modo permanente. [...] Se há mudanças em um grupo de professores, essas mudanças poderão “transbordar” para o grupo de crianças, sem que tenham sido dado conselhos, orientações, ou sem que os professores tenham tido “consciência” da necessidade dessa mudança (*idem, ibidem*, p. 137).

Um exemplo recorrente dos impasses mobilizados pelo discurso institucional é que acontece em muitas escolas que, ou se dizem “inclusivas” pelas suas práticas ou precisam ser “inclusivas” por que a lei manda, constitui-se em não supor um sujeito além do diagnóstico. Elas acabam encontrando meios pouco “inclusivos” como encaminhar as crianças para salas especiais, na qual exista um profissional supostamente “preparado” para *atender* (note-se, é *atender* e não *ensinar*, muito menos *educar*) às necessidades dessa “clientela”, ou ainda, resta à criança a retenção, e por fim a saída da escola.

5.2.2 O segundo ponto de impasse: os fundamentos da pedagogia.

O segundo ponto de *impasse*, diz respeito aos fundamentos da pedagogia, ou à pedagogização dos processos educativos. A conversa entre os professores mostrou que, quando se está amarrado às concepções (psico)pedagógico hegemônicas, fica muito difícil enxergar qualquer possibilidade de aprendizagem com as crianças autistas, psicóticas ou com T.G.D.

Já foi dito neste estudo que a educação está impregnada pelos fundamentos psiconaturalistas, pois ao confundir-se pedagogia com educação, prega-se que para educar uma criança é preciso uma série de estímulos que se adequem às suas capacidades psicológicas naturais. Essa tese de adequação natural já foi criticada no capítulo 2 quando se falou que, sob essa égide, muitos impasses se instalam, já

que a criança se torna um objeto dos saberes psicológicos ou (psico)pedagógicos, e o ato de educar é reduzido a um saber didático-instrumental. Lajonquière (1999) esclarece a importância de se marcar a diferença entre pedagogia e educação. Ele observa:

[...] estamos persuadidos que a diferença entre *pedagogia* e *educação* – isto é, entre, por um lado, os efeitos subjetivantes ou formativos derivados para a criança de sua relação com os adultos e, por outro, o conjunto dos saberes positivos sobre os meios e fins da educação –, delineada em filigrana na letra freudiana, é capaz de elucidar os impasses da educação de nossos dias (idem, ibidem, p.157).

A influência do discurso (psico)pedagógico, foi um tema recorrente em todos os encontros, sendo que no depoimento a seguir, é possível perceber como o fato de o aluno de inclusão não se adequar ao padrão de aprendizagem pode minar as possibilidades de o professor investir nele.

Profª Gislaine: *A gente estava falando, lá na entrevista, do trabalho com o aluno, na verdade, o professor, não sei se em geral, mas eu posso dizer por mim, o professor só acha que está atingindo alguma coisa se você consegue captar que aquela criança aprendeu. [...] enquanto professora de matemática, para mim, parece que está sendo inútil por que eu tenho que conseguir aquilo, que ele compreenda que ele faça, e aí que fica aquela coisa, parece que o meu trabalho não tá chegando, alcançando, parece que eu não to conseguindo alcançar a minha meta, não sei se com ele eu preciso trabalhar com essa mesma concepção de meta que eu tenho com os outros. Então, é complicado!*

Profº Robson: *Eu acho que é complicado quando é com a parte mais de exatas, por que você trabalha muito com o raciocínio e talvez o problema dele não ajude a ter o mesmo raciocínio igual dos outros alunos da turma, você tem que ter uma metodologia diferenciada. Só que muitas vezes você não consegue dar conta da turma numa linguagem, e aí, para ele, ter que usar outra linguagem na mesma aula... E ao mesmo tempo né? Que é o caso da inclusão... (Trechos extraídos do 1º encontro do grupo na escola B)*

Profª Gislaine: *[...] na minha disciplina, além de ajudar em cálculos, no dia-a-dia, ajudo na concentração, atenção, raciocínio lógico, enfim. Então, aí de novo, aí fica falho essa parte que eu digo de concentração, atenção, se você pensar como ele falou, que vai ser a longo prazo. Que numa aula talvez não dê certo ainda vai... Faltou concentração e faltou mais um monte de outras coisas. Na verdade, não vai funcionar, por que, na verdade já não funciona sempre sem o Leonardo, não vou colocar a culpa nele. Ele é um caso a mais, é que, em alguns momentos do transtorno dele, nem você falando “Senta, vai lá”, ele não funciona! Ele continua ali, aí ele fala alto, agita... Enfim. Ele agita bem a aula. Bom, não sei, não sei... (Trecho extraído do 2º encontro do grupo na escola B)*

Um dos equívocos denunciados pelas ilusões (psico)pedagógicas é que os especialistas sabem qual o melhor modo de “tratar” essas crianças, logo, os professores depositam fé naquilo que possam com eles aprender. O relato trecho a seguir, mostra quão decepcionante foi para a P.A.S a experiência de ter ido ao

psiquiatra do aluno. Essa professora fala no relato a seguir, sobre o que esperava ouvir do médico:

Profª Gabriele: *Ah, o psiquiatra e nada, é a mesma coisa. [...] Eu falei a respeito da sexualidade, falei que ele ultimamente andava muito agressivo, e não sei o quê... O psiquiatra... [...] só dizia “Ah é, se acalma” [...] “Mas nós vamos mudar a medicação”. Péra lá, não é isso que eu quero, eu quero algo que ele possa me pedir [...].*

Pesquisadora: *Você disse que esperava que o psiquiatra dissesse algo, que te pedisse, como assim?*

Profª Gabriele: *Como eu deveria agir, como eu to auxiliando ele aqui, como eu poderia estar ajudando mais, eu não sei. Tem vezes que eu olho ele aqui e penso “Gente do céu, será que eu sou... Por que a gente tem horas que se sente completamente incompetente”. Por que conforme é a crise, crise não, mas essa coisa que ele tem, Meu Deus do Céu fica difícil da gente agir. Se chama a atenção, ele te olha e... Não, acho que nem entra no ouvido, ou entra e ele se faz de bobo. Aí, você quer chamar a atenção e você não sabe até onde pode ir na chamada de atenção com ele. Não sabe se dá pra ser igual os outros alunos de sala. (Trecho extraído do 3º encontro do grupo com os professores da escola B)*

Decepcionada ou não, essa professora esperava ouvir do médico uma verdade, um saber sobre o qual pudesse pautar sua prática, o que mostra como a educação cedeu o passo à instrução, e deu lugar aos saberes *psi* e à medicina. A partir desses saberes se desenvolvem teoria pedagógicas, teorias que suscitam múltiplas estratégias adaptadas às necessidades especiais das crianças, o que constitui como já vimos, o império das ilusões (psico)pedagógicas contemporâneas (MANNONI, 1988, p.149-163).

5.2.3 O terceiro ponto de impasse: a estruturação psíquica das crianças autistas, psicóticas ou com T.G.D

O terceiro ponto de *impasse*, diz respeito àqueles que são próprios da estruturação psíquica das crianças autistas, psicóticas ou com T.G.D. Por terem sofrido atrapalhos na educação primordial, essas crianças vão ter dificuldades em se relacionar com a escola. Meira (2001) explica que é preciso pensar em quanto a entrada na escola por si só pode gerar desconforto para essas crianças “estas crianças inúmeras vezes não permanecem na rede escolar regular, por não encontrarem ali um lugar que leva em conta a sua subjetividade para além de seu sintoma” (idem, ibidem, p.44).

Esse impasse aparece na fala dos professores quando, diante do comportamento “estranho” dessas crianças, veem-se confrontados com o não-saber. Isso pode ser ilustrado com o relato a seguir, uma professora que estava bastante

inquieta em todos os encontros do grupo, falava bastante dos outros, embora nunca do seu trabalho, começa a falar do aluno, e no desenrolar da sua fala, é interpelada por outro participante, ao passo que a partir de então ela consegue, ainda que com dificuldade falar do seu trabalho:

Profª Gislaine: [...] Ele pouco fica sentado na sala de aula, por isso que eu falei que nesses dias ele pouco sentou, ele vinha levantava e “Profª não sei o quê...”, e sentava de novo. Até a Profª P.A.S ficou brava com ele por que ele tava bem, mas, bem agitado.

Pesquisadora: Isso que você diz deixar ele mais agitado seria o quê?

Profª Gislaine: É, são esses fatores que a gente não sabe da onde que vem que acabam interferindo na nossa...

Profº Robson: Na nossa prática...

Profª Gislaine: Nossa aula, nossa prática. E aí a gente não sabe como lidar. (Trecho extraído do 2º encontro do grupo com os professores da escola B)

Temas como agressividade e sexualidade, foram trazidos pelos professores no grupo, embora não tenham aparecido nas entrevistas dos professores da escola B. A seguir apresenta-se o modo como os professores abordaram esse tema no segundo encontro:

Profª Gislaine: *Ai essa semana tá difícil! O Leonardo está muito estressado. Até a Profª P.A.S saiu de sala e deixou ele lá. Hoje ela não veio. Aí, eu peguei e falei pra ele “Nossa, mas que feio hein, a gente não gosta de quem faz isso”, aí ele reclamou “Não sei o quê, não sei o quê...”, e daí eu falei, “Vai lá pedir desculpas para ela”, e ele “Eu não vou, não vou!”. Ele tava bem atacado, agressivo. [...] Ele até empurrou a Profª de Inglês, não sei o que ela falou para ele e ele ficou brabo, parece que ele empurrou com o braço... Fez alguma coisa assim. Comigo ele não é agressivo, mas ele impõe “Me explica agora, quero agora”. Aí eu falo “Calma, senta lá que eu explico”. Eu não tive os mesmos problemas que essas professoras tiveram, mas deu para notar que ele está alterado. Agora, por que ele tá assim?*

Pesquisadora: *E o que a escola faz? Qual medida é tomada quando ele faz isso com as professoras, empurra?*

Profª Gislaine: *Então, até no dia que aconteceu isso, a P.A.S saiu da sala, e eu é que fiquei na sinuca de bico com ele. Só que assim, normalmente... Só que acho que ela estava estressada, com ele agindo dessa forma... falando alto, gritando, não querendo fazer nada, não tava obedecendo. Mas, normalmente, a P.A.S sai com ele. Mas, a esse nível eu nunca tinha visto aqui na escola.*

Pesquisadora: *E se outro aluno fizer isso aqui na escola, se comportar dessa forma, o que acontece?*

Profº Robson: *Encaminhamento pedagógico, conselho, chama pais.*

Profª Gislaine: *É, ele foi encaminhado, não sei... Parece que ele mesmo pediu para ir até a coordenadora. É, foi isso mesmo, ele pediu para mim se ele podia ir falar com a coordenadora, eu até fiquei meio assim... Ele tava agressivo, a P.A.S também tava estressada e saiu de sala, aí eu tentei apaziguar a situação, como a gente faz sempre. Na verdade, primeiro a gente fica quase trinta minutos o aluno infernizando pra depois você “Chega, acabou”. Então por isso primeiro eu falei para ele ir lá conversar com a P.A.S. Mas aí ele falou “Eu posso ir na coordenação?” [...]. (Trecho extraído do 2º encontro do grupo com os professores da escola B).*

O tema da agressividade do aluno foi tomado para discussão por um longo tempo nesse encontro, e ao final, parece que os professores perceberam que estavam eximindo o aluno da própria educação, privando-o da chance de responsabilizar-se por seus atos. É interessante observar que foi o aluno quem pediu pela Lei, ao pedir para ir “na coordenação”, lugar em que supostamente, os alunos conversam sobre o não cumprimento das regras escolares. Por que a escola deveria eximir as crianças da “inclusão” de uma responsabilização? Não seria isso, privá-las do direito à educação? Certamente são poucas as chances de uma criança encontrar um lugar de aluno em uma escola que não a convoca para se haver com as regras, assim como acontece com todos os que são alunos.

No segundo e terceiro encontros os professores começaram a falar das histórias “engraçadas” que o aluno repete, comentam das perguntas aparentemente sem muito nexos, e, por fim passam a falar sobre a sexualidade, como ilustram dois depoimentos a seguir:

Profª Gislaine: [...] Ele vive me dando beijo na sala de aula, aí, ele abraça, e eu falo “Chega, senta, não pode. Um abraço tudo bem”. Aí daqui a pouco ele volta para dar outro, aí eu “Não pode, na sala de aula não se deve ficar abraçando o tempo todo”. Aí, daqui a pouco ele vem de volta, “Professora, não sei o quê, não sei o quê”, eu falo que é amor profundo. Mas eu não sei explicar...

Profº Robson: É, comigo ele não é ruim também, mas ele é muito brincalhão, de chegar e abraçar e fazer as perguntas dele de sempre “O que é que é galinha?”, aí eu falo “Galinha é uma ave que... não sei o quê”, aí ele “Por quê? Por quê? Por quê?”...

Profª Gislaine: É, ele fala né?

Profº Robson: Aí, vai quinze minutos da aula e você está só falando com ele
Profª Gislaine: É, eu não sei se é da síndrome isso, se é do problema dele lá, por que ele sempre fala “Gislaine Piu-Piu, Piu-Piu Gislaine”, aí eu “Piu-piu?”, ele “é Piu-Piu”. Aí esses dias ele veio com outra “Gislaine gorda”, aí eu falei “Acabou! Não Leonardo, você nunca diga para uma mulher que ela é gorda”. Então, eu vou levando na brincadeira. Eu não sei se pode falar que é da síndrome, por que ele repete muitas vezes, ele vive falando as mesmas coisas. Ou então, ele vem e fala “Se eu fosse seu filho e me encostasse na parede você ia me tirar da parede?”, “Se tivesse calor você me tiraria da parede?”, aí eu falo “Não”, e ele “E se tivesse frio?”. Mas isso é desde quando ele chega, ele fica nesses mesmos questionamentos, a gente fica assim, perdido. (Trecho extraído do 2º encontro do grupo com os professores da escola B)

Profª Gabriele: [...] esses dias ele tentou me beijar, me agarrar, na semana passada, até a coordenadora não tava aí. Até de tentar me beijar e agarrar eu tentei contornar a situação... Ah, a Gislaine também, ele tentou agarrar ela.

Pesquisadora: Agarrar? Em que sentido?

Profª Gabriele: Agarrar mesmo, abraçar e tentar se encaixar (profª faz gestos para encenar ato sexual) tentou me beijar na boca. Eu falei “Leonardo você não pode”, eu fui tentando levar numa boa assim, a gente tem vontade de rir, conforme é o jeito dele, é até engraçado. Mas a gente

não pode né? Só que mais tarde, ele estava fazendo a lição e, eu falei “Leonardo, copia, vamos fazer”. E ele fica bravo de eu chamar a atenção dele, então ele começou a falar baixinho “Gabriele, galinha”. Eu disse “Eu escutei o que você me chamou, o que é que eu falei? Você sabe muito bem o que você falou” [...]

Profº Robson: Às vezes ele apresenta um ar de cinismo mesmo. Hoje com a diretora, ele queria por que queria saber o que tinha de lanche, então ele perguntava, e insistia, até que ela parou e olhou para ele bem séria, e ele riu, e fez aquela cara, por que ele sabe o que está fazendo...

Profª Gabriele: Cara de sarcástico né? Ele sabe que ele provoca a gente...

Profº Robson: Ele tenta ver até aonde vai...

Profª Gabriele: É ele sabe que a gente tem um limite.

(Trecho extraído do 3º encontro do grupo com os professores da escola B)

Ressalta-se que o aluno em questão é adolescente que, por circunstância do transtorno psíquico provavelmente não colocou sob o domínio da renúncia a sua sexualidade, manifestando livremente seu interesse. O que parece importante é que os professores puderam falar da dificuldade que, em geral, a escola tem em admitir a sexualidade dos alunos e, em especial, dos alunos autistas, psicóticos ou com T.G.D.

5.2.4 Um passo: o trabalho do professor e o olhar para o sujeito.

Por fim, pensando nas possibilidades de uma educação que leve em conta as particularidades do sujeito, propõe-se *um passo possível*.

Percebeu-se que, quando o professor não está completamente contaminado pela pedagogia, ele faz uma aposta no sujeito, ele se “implica” como disseram os professores. Quando há essa aposta, o professor trabalha na visada de uma educação que leva em conta a realidade do desejo do aluno. Que ao escutar o seu aluno, passa a existirem chances para que ambos atuem em nome próprio, o professor e o aluno. O professor a seguir, fala da aposta que faz no seu trabalho com o aluno, enquanto uma professora ilustra o seu desânimo:

Profº Robson: É um resultado em longo prazo, eu acho que em um ano você não consegue isso. Tem todo um cuidado que o Professor tem que ter, porque pode se chegar na estaca zero, mesmo na primeira, segunda ou terceira tentativa. Mas, eu acho que é essa a idéia da inclusão, de trazer as pessoas com problemas à escola para fazer com que elas se desenvolvam, se tornem autônomas, independentes... E com o ensino básico é isso... Por exemplo, eu na minha aula de artes não posso pensar que estou formando artistas, é uma educação de formação do humano, do cidadão, de desenvolver essa percepção. Por isso é um trabalho bem a longo prazo, talvez os nove anos sejam pouco se não for bem tratado, bem cuidado.[...] Eu acho que deveria ter um tratamento de igual pra igual assim, não eu chegar numa sala, com um conteúdo previamente elaborado, enfiar goela abaixo nos alunos, e cobrar que todos saibam a mesma coisa no final da aula, ou no final do semestre ou bimestre cobrar tudo na prova. Eu acho que uma aula assim não estaria como um bom exemplo disso que nós estamos falando, desse olhar para o sujeito. [...]

Profª Gabriele: *Eu sou formada em educação física também, além de pedagogia, e com os meus alunos, eu sou mais da teoria, não gosto muito da prática. Eu gosto de dar aula pra eles. Mas o que desanimava quando ia para a prática eram aqueles alunos que não querem saber de nada, ficavam lá com o MP3 no ouvido, não querem saber. Aí eu penso, vou bater de frente com o aluno? “Olha vamos fazer se não você não vai ganhar nota”. Por que a única coisa que você tem para bater de frente com o aluno é a nota “olha vou te tirar nota”. Então era a única forma de conseguir aula, tocou na nota consegue produzir aula com eles. A noite já é diferente, por que eu dou aula no EJA, deles eu não posso reclamar, eles vão lá por que querem terminar. Querem pegar seu canudo, então eles fazem tudo tranquilo. Então é difícil, a gente prepara uma aula e eles não querem nada com nada. A gente já tem um tempo todo corrido, por que hora atividade eu não consigo fazer, na sala dos professores não dá, é um bando de professor junto, aí ficam batendo papo, não tem jeito, você para. Eu parava tudo e ia conversar. Agora em casa sim, você tem um lugar quieto, não tem gente no teu ouvido, aí você prepara aula, mas na sala dos professores eu não consigo.*

Profº Robson: *É! É complicado.*

Profª Gabriele: *Eu não tenho uma sala própria. Então, eu acho que tá super complicado, em geral... Não sei se eu tô errada... Mas é muita falta de interesse...*

Profº Robson: *Não, não tá errada não. Eu acho que desde que eu comecei e isso é recente, eu já percebi que o problema é esse desapego, falta interesse, a escola é uma coisa que... Ir pra escola, para os alunos é a coisa mais inútil pra eles, eles preferiam ficar na internet. Às vezes eu acho que em relação ao conhecimento a internet é uma ferramenta mais útil mesmo que a escola. Hoje nas minhas aulas o que eu tento é inspirar eles, não fico “Quem foi Leonardo da Vinci”? Um exemplo foi esses dias aí, eu trouxe o meu violão e mostrei como afina, qual é cada corda, como é que toca. Dali uns dias apareceu uma meia dúzia com um violão “Oh meu pai comprou um violão pra mim porque eu falei da aula e tal”. Eu fiquei até emocionado, eu vejo eles agora no recreio tocando... Eu implantei isso na escola! Até, a pedagoga não gosta muito, porque ela odeia barulho, mas para mim foi muito gratificante... Não foi imposto, não foi cobrado nota, eles é que veem até mim e diz “Oh professor, eu peguei essa música na internet, olha eu tô tocando”. Para mim eu sinto missão cumprida. [...] e com certeza os meus alunos vão tocar melhor do que eu. (Trecho extraído do 3º encontro do grupo com os professores da escola B)*

No segundo encontro o grupo falou-se sobre o que motiva os professores a estarem nessa posição de educador, o que os anima, e os professores seguiram dizendo:

Profª Gislaine: *É o amor, o amor pela profissão, é a vontade. A vontade de tirar alguma coisa de lá.*

Profº Robson: *A vontade de fazer, por que nem todos os professores estão dispostos a tentar fazer. Na prática a gente aprende bem mais, é só depois que a gente tá aqui que aprende a fazer alguma coisa, eu aprendi isso lecionando, não necessariamente com pessoas com Necessidades Educativas Especiais, mas no geral. Eu aprendi na prática de dar aula. Chegar na sala, pegar uma turma, quarenta alunos e fazer atividade com eles, e a partir de quando eu via que eles respondiam a atividade eu seguia ou não com aquele meu jeito. Mas, se eu não fosse lá na sala de aula tentar, eu poderia me formar várias vezes em licenciatura que eu não ia conseguir. Eu não seria um professor.*

Profª Gislaine: *É querer fazer o diferencial. Eu acho que todo professor que entra quer ser “o” professor de artes, por exemplo. Quer que lembrem de você como aquele que deu uma aula boa, “Com ele eu aprendi tal coisa”,*

“Com ele eu trouxe isso para a minha vida”. E assim com o professor de matemática, que o aluno lembre de mim “Ah por que eu tive uma professora de matemática e com ela eu aprendi tal coisa”, não necessariamente “dois mais dois”, mas sei lá, têm muitas coisas, tudo é digno pra vida. (Trecho extraído do segundo encontro do grupo com os professores da escola B)

Foi interessante observar que uma das professoras presentes nos dois primeiros encontros, que mostrou-se arraigada ao discurso pedagógico hegemônico e que não via saída para seu trabalho com aquele aluno “diferente”, no desenrolar da conversa no grupo descobriu-se animada com o seu trabalho em função da “vontade de tirar algo de lá”. Talvez se possa ler nessas palavras a manifestação do desejo dessa professora em realizar o seu trabalho de ensinar. Igualmente, desenrolar da conversa entre os professores, mostrou que, apesar de estarem transtornados diante de uma tarefa que lhes parece hercúlea, e de estarem mergulhados em dúvidas, incertezas e ansiedades, os professores ainda encontram em si mesmos algo que os anima, “A vontade de tirar alguma coisa de lá”, pode ser talvez o desejo em causa na tarefa educativa.

Antes de finalizar, parece necessária uma última palavra sobre o P.A.S. Tal necessidade surgiu porque no último encontro do grupo, uma professora invadiu a sala dizendo: *“Oh Gabriele assim não tem jeito, esse menino não deixa a gente trabalhar. O que você tá fazendo aqui?”*. Ao saber que a P.A.S estava participando de uma pesquisa sobre inclusão, a professora disse, *“Ah é, então fiquem com ele aí, por que comigo assim não dá”*. Esse acontecimento quando relacionado aos demais dados discutidos neste capítulo, exige um comentário à parte sobre o recurso do P.A.S.

5.2.5 Nota sobre o P.A.S

A função do Professor de Apoio em Sala⁴⁹ foi pensada com o objetivo de “fornecer um profissional especializado, que atua no contexto da sala de aula, para atendimento a alunos com T.G.D, que requeiram apoio e atendimento especializado intensos e contínuos” (INSTRUÇÃO N.º010/08-SUED-SEED). Desde a perspectiva do P.A.S, nas entrevistas também ficou evidente o quanto eles se encontram confusos no que diz respeito ao lugar que ocupam. Parece que a função que eles representam para essas crianças autistas, psicóticas ou com T.G.D precisa ser reconsiderada, sob o risco de haverem efeitos contrários aos pretendidos.

⁴⁹ Ver anexo 01.

A dedicação intensa do P.A.S em relação ao seu aluno, parece comportar algo quase da ordem de uma colagem, de uma alienação. Mannoni (1988, p.67) fala dos equívocos gerados no trabalho educativo com essas crianças quando um adulto está “posto à sua disposição”.

O adolescente corre o perigo de se manter num plano imaginário que o coloca ao abrigo do mundo exterior. Considerada num contexto perverso de “falsa segurança”, essa relação com o adulto pode substituir o vínculo patológico com a mãe. Não é raro ver adolescentes “maternados” desse modo procurarem no delírio uma possibilidade de escapar a toda e qualquer influência.” (idem, ibidem, p.67)

Não raro, os P.A.S entrevistados aqui falaram de sentirem-se sozinhos no processo de inclusão. Não obstante, é preciso pensar até que ponto a própria estrutura dessas crianças não convoca o P.A.S a tomar para si a responsabilidade que seria de toda a escola? Ou, o que seria mais preocupante⁵⁰ ainda, até que ponto eles não assumem a posição de substitutos da mãe que tudo faz por essas crianças? O risco disso é que ao implicar-se pessoalmente com o aluno, o P.A.S distancia-se do seu lugar de professor incumbido da tarefa educativa.

Outro enfoque da questão pode ser introduzido pela seguinte indagação sobre o trabalho do P.A.S no imaginário da escola o P.A.S não estaria ocupando o lugar de um “recurso indispensável”, de um professor que “segura tudo”, “suporta tudo”, quando as fraturas do saber-tudo da pedagogia são expostas diariamente pelos alunos da inclusão?

Diante dos dados acima apresentados e discutidos apreendemos que, apesar de o trabalho com o grupo de professores não ter alcançado o desdobramento previsto na metodologia desta pesquisa, só a possibilidade de dar aos professores um espaço para falar das dificuldades vividas com seus alunos, na atual conjuntura, e a riqueza dos dados obtidos, já foi de fato um grande acontecimento.

⁵⁰ Cf. Sobre o trabalho do Acompanhante terapêutico e a inclusão escolar. Gavioli, Camille, RANOYA, Flávia e ABBAMONTE, Renata. A Prática do Acompanhamento Educacional na Inclusão escolar: do Acompanhamento do Aluno ao Acompanhamento da Escola . In: Colóquio DO LEPSI IP / FE-USP, 3, 2001, São Paulo. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032001000300020&script=sci_arttext Acesso em: 06 de Julho de 2011.

ASSALI, Andréa Maia. Inclusão escolar e Acompanhamento terapêutico: possibilidade ou entrave. Em: Psicanálise, Educação e Transmissão, 6, 2006, São Paulo. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100017&script=sci_arttext Acesso em: 06 de Julho de 2011.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Nada novo...

O conto é uma modalidade ingrata e não raro surpreendente. Quando acreditamos, ufanos, que sua motivação, seu pequeno enredo seja original de uma cidade, e nossa a primazia de o contar, vemos com surpresa que outras cidades já reivindicaram o mesmo assunto e que outros contistas já garimparam na lavra. Concluimos, portanto, que o enredo seja de toda parte, e de todos que escrevem, ressaltando apenas o estilo de cada um e os recursos próprios de quem escreve e conta. Por isso nos resguardamos dos juízos apressados.
Cora Coralina⁵¹

Tendo como objetivo conhecer a percepção dos professores frente à inclusão escolar das crianças autistas, psicóticas ou com Transtornos Globais do Desenvolvimento (T.G.D), esta pesquisa convidou oito professores da rede estadual de ensino de Curitiba que atuam no processo de inclusão escolar de crianças com esses diagnósticos para falar sobre seu trabalho com seus alunos.

Os instrumentos utilizados nessa investigação, a entrevista e a conversa em grupo, bem como o referencial teórico fundamentado na interlocução Psicanálise e Educação, partiram do princípio que sugere que pensar a inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas não significa ter que criar novos métodos pedagógicos e, menos ainda produzir escolas com professores especialistas atendendo individualmente às necessidades de cada criança “incluída”. Pensar a inclusão, neste estudo, deu-se na via de cada professor participante dessa pesquisa ter um novo olhar para a singularidade dessas crianças, e, em última análise, um novo olhar sobre a Educação.

O referencial bibliográfico estudado e os dados encontrados nesse estudo evidenciaram que para enfrentar o que incomoda na educação das crianças com necessidades educativas especiais, principalmente as autistas e as psicóticas, a pedagogia na atualidade vem tentando a ortodoxia de *buscar a educação ideal* pela via dos métodos de ensino considerados por ela adequados, pela implantação de recursos físicos na escola, pela formação especializada dos professores etc. Dizer que a pedagogia está subordinada à imagem de um ideal, significa dizer que *a pedagogia não suporta*, e, por isso, proíbe qualquer manifestação contrária a um ideal de potência, desconsiderando, com isso, o sujeito do desejo (MILLOT, 1979). A

⁵¹ In: Estórias da casa velha da ponte. 1986, 2ª Edição. São Paulo: Global Editora.

pedagogia pede às crianças que sejam outra coisa, menos aquilo que elas verdadeiramente são. Grande impasse! Todo o aparato didático pedagógico idealizado, fundamentado no discurso psicopedagógico hegemônico, ao invés de promover a educação, acaba minando a transmissão de marcas simbólicas.

No campo da educação, aquilo que está em questão é a conquista por parte da criança de um lugar que lhe possibilite o usufruto do desejo. [...] Nesse contexto cabe afirmar que conhecimento, saber, desejo e dívida simbólica pressupõem e articulam toda a educação. Mais ainda, cabe concluir que educar não é nada mais que o corriqueiro pôr em ato de um processo de filiação ou sujeição a ideais, desejos, sistemas epistêmicos e dívidas. (LAJONQUIÈRE, 1999, p.165 e 173).

Com relação ao ingresso em uma escola regular, pressupõe-se que uma criança autista ou psicótica queira estar lá, mas isso nem sempre é verdadeiro, principalmente em se tratando de crianças com essas estruturas. Cordié (1996, p. 23) lembra que “para que uma criança aprenda, é necessário que ela tenha o desejo de aprender. Ora, ninguém obriga alguém a desejar”. Ademais, ir à escola, nesses casos, representa a tentativa de integração em uma instituição e em um grupo que, de um modo geral, é denominado “normal”. Nesse ingresso estão em jogo algumas particularidades que determinam diferentes posições dentro do processo inclusivo: a criança, a família, o professor, a turma e a escola. Diante das diferentes posições, optou-se por trabalhar com os professores dessas crianças. As entrevistas realizadas com os professores participantes deste estudo fizeram emergir as seguintes categorias: o diagnóstico, a família e o saber psicomédico especializado; o trabalho do professor e a (in)suficiente formação; as particularidades dos professores frente ao seu aluno com T.G.D; e o pedido às instituições escola e governo. Os dados levantados ajudaram a expor alguns passos possíveis no trabalho do professor de crianças autistas ou psicóticas, bem como os impasses inerentes ao ato educativo junto a essas crianças.

Na proposta de inclusão escolar há sempre um pedido que vem do Outro: da escola, da família, da lei. Diante de tantos pedidos, o professor se vê mergulhado na angústia de se ver colocado diariamente frente ao fracasso do seu ensino, já que, na sua maioria, os professores alicerçam a sua concepção de educação nas teorias (psico)pedagógicas que visam a homogeneizar o ensino e naturalizar o desenvolvimento das crianças. Cabe lembrar que a natureza das estruturas psíquicas relativas ao autismo e à psicose apresenta impasses que são inerentes à

relação que a criança estabelece com o processo educativo, o que acentua ainda mais a angústia do professor. Além dos dados emergidos das entrevistas, no desdobrar das dificuldades relatadas pelos professores nos encontros em grupo, foram localizados três pontos de impasse no trabalho da inclusão escolar com essas crianças: a estrutura escolar, os fundamentos da pedagogia e a própria estrutura psíquica das crianças autistas ou psicóticas.

A partir do momento em que se torna obrigatório que essas crianças estejam na escola regular, instaura-se um impasse tanto para professores quanto para esses alunos. Em alguns momentos os professores entrevistados se colocam como “não querendo se haver com isso”, delegando a tarefa de ensinar ao professor de apoio. Em outros momentos, os professores dizem sentirem-se angustiados por “ter que dar conta de tudo isso”, evidenciando o fato de que estarem implicados com seu aluno desperta neles sentimentos de *ansiedade, culpa, impotência, desânimo, desamparo*. Faz-se necessário um detalhamento cuidadoso sobre esse viés, investigação essa que extrapola os limites desta pesquisa.

Para finalizar este estudo, conclui-se que o confronto dos dados encontrados nas entrevistas e os que emergiram das conversas no grupo assinala que o discurso do *tecnocientificismo médico-psico-pedagógico* produz inflexões no ato educativo com as crianças autistas, psicóticas ou com T.G.D. Ao mesmo tempo em que o saber sobre a criança ilude o professor que vai buscá-lo na tentativa de superar as dificuldades da prática, esse saber sobre a criança, uma vez obtido, encerra as possibilidades de atuação de ambos, o professor e o aluno. Além disso, confirmando um dos objetivos colocados neste estudo viu-se que, perante a tarefa de educar uma criança autista, psicótica ou com T.G.D, o corpo teórico proposto pela Psicanálise contribui com rigor quando sugere que se possa conduzir o ato educativo de modo a que o professor leve em conta não só as subjetividades dos sujeitos, mas também reconheça-se como um sujeito barrado, alguém que não pode tudo, por ser esta uma característica do ser humano e pela própria impossibilidade da sua profissão. Curiosamente, os relatos dos professores, sujeitos desta pesquisa, mostraram que esses alunos desafiam e fazem os professores pensar, questionar, indagar a sua prática, ou indagar-se em relação a sua missão educativa. Abre-se aqui uma possibilidade nesse trabalho, a de se investigar mais acabadamente a partir das perguntas: Como esses professores se posicionam em relação ao seu desejo de

ensinar e em relação ao saber? O que sustenta o professor nessa posição de quem ensina algo a alguém?

Abre-se também a oportunidade de discutir a formação de professores, uma vez que os dados mostram que atuar na inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas é mais do que proporcionar informações de cunho didático-metodológicas. Implica, além disso, em revisar concepções, principalmente porque estar na posição de mestre exige do professor equilíbrio e postura ética na condução do seu ato educativo, a fim de que possa renunciar ao *saber-todo* e se lançar no exercício de ser um *mestre não-todo*. A realidade psíquica de cada sujeito é sempre singular, reconhecer isso no contexto educacional seria um passo na visada de incluir professores e alunos num processo educativo em que ambos atuam em nome próprio.

Nessa direção, acredita-se que um processo contínuo de interlocução entre professores e uma equipe interdisciplinar de apoio faz-se imprescindível. É urgente a necessidade do estabelecimento de uma estrutura institucional interdisciplinar no campo escolar para ajudar os professores a sustentar o seu trabalho com as crianças com autismo ou psicose, considerando as suas peculiaridades da sua relação com o outro e, conseqüentemente com a aprendizagem. Os relatos dos professores participantes deste estudo mostraram que a inclusão dessas crianças produz angústia nos professores. Essa angústia aparece nas falas cujo conteúdo os apresenta como se eles fossem destituídos de todo o saber pedagógico; ao não saberem tudo, eles não sabem nada. A angústia se mostra revestida de uma ausência de saber, para a qual os métodos pedagógicos parecem não operar como o esperado. E é *sobre* ou *nesses* métodos ou estratégias, mais ou menos pedagógicos, quando não puramente (psico)pedagógicos, que acredita-se assentarem-se alguns dos impasses da Educação Inclusiva. Certamente o ator fundamental para sustentar da acolhida dessas crianças na escola é o professor, sendo que é apenas na lida cotidiana com essas crianças que se pode construir as ferramentas subjetivas necessárias para estar ou não nessa posição de educador de uma criança autista ou psicótica.

Muitos fatores dificultam a inclusão escolar das crianças autistas e psicóticas; a política educacional é arbitrária, tem sucateado a rede pública de ensino; a sociedade, em geral, é produto de uma trajetória excludente e preconceituosa, o que aumenta ainda mais as dificuldades de inclusão dessas crianças, mas, além desses,

o sucesso de incluir essas crianças na escola não passa apenas pela formação dos professores ou pelos métodos pedagógicos, é preciso reconhecer que não é todo professor que vai suportar conviver com a loucura, olhar diariamente para o fracasso do seu ideal. Assim, não é só de uma reforma política educacional que se sustenta o trabalho de inclusão escolar dessas crianças, nem são apenas as medidas administrativas que vão resolver os problemas educacionais decorrentes dessa inclusão, pois a inclusão de uma criança autista ou psicótica na escola exige uma conversa mais ampliada que leve em consideração que essa é uma questão também de saúde mental. A escola é mais uma ferramenta do processo de tratamento terapêutico para essas crianças. Elas não vão entrar na escola para se 'normalizar', elas, muitas vezes, não vão se beneficiar dos métodos pedagógicos para melhorar a sua aprendizagem. Aprender a vida tendo o cotidiano escolar como pano de fundo, aprender a circular e pactuar os códigos sociais, parece ser a grande mola propulsora do processo de inclusão dessas crianças na escola. Quando a inclusão dessas crianças é vista sob essa ótica, e trabalhada nesses termos, pode-se pensar em passos possíveis nesse trabalho.

Não obstante, no Brasil ainda estamos longe de entender que é preciso olhar para a inclusão escolar dessas crianças também pelo viés da saúde mental. Construída sob a égide da normalidade, a escola tem se recusado a olhar aquilo que caracteriza a criança autista ou psicótica; a loucura. Ao se propor que essas crianças vão à escola, é preciso que se coloque no plano de inclusão outros dispositivos de circulação social. Exemplos nesse sentido são o Centro de Educação Terapêutica Lugar de Vida, em São Paulo, no Brasil, e a *École Experimentale de Bonneuil*, na França. A novidade nessas instituições é que elas se *inventaram* e continuam a se *reinventar* a partir da experiência e do convívio com essas crianças.

Acredita-se que, enquanto a reflexão da inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas for tomada apenas sob a ótica dos recursos e ajustes pedagógicos, será mantido o caos apontado pelos professores participantes desta pesquisa, como bem demonstra, por exemplo, o que tem sido produzido ao recorrer-se ao professor de apoio em sala, ou professor P.A.S.

Aproveitando-se de um jogo de palavras diz-se, na escola, que este professor vem para que nela se instale a Paz, uma vez que esse recurso chega à escola para fornecer um apoio ao aluno incluído e ao professor. Mas, esse recurso não se mostra suficiente para que essa Paz seja obtida. Isso possivelmente acontece

porque a organização da estrutura autista e da psicótica vem fazer lembrar o que não se quer lembrar, produzindo um *mal-estar* inevitável, como mostrado neste estudo pelos trabalhos de Mannonni (1988) e Millot (1987), que falam das impossibilidades do processo educativo com essas crianças, acentuados pelas condições de formação e de trabalho precárias do professor que tem, diante de si, a tarefa de ensinar uma criança autista ou psicótica.

A acolhida de uma criança autista ou psicótica na escola requer, como afirma Bastos (2005, p.147)⁵², que seja primeiramente feita a inclusão dos professores, “fazendo circular os ‘não-ditos’ que adoecem o indivíduo e o tecido social”. Os dados deste estudo parecem demonstrar que ser professor dessas crianças não é para qualquer um. Parece que além de uma formação acadêmica competente é necessário que o professor se implique com seu aluno e queira lidar com a doença mental presente nas crianças com estruturas autistas e psicóticas.

Diante de tais considerações, parece ser prudente, ao abrirem-se as portas da escola para as crianças autistas e psicóticas, abrir também o diálogo com os principais atores desse ato, os professores. Isso significa, dentre outras coisas, abrir espaço para a reflexão sobre a ilusão de atingir a educação ideal, e, por consequência, o aluno ideal. Para uma criança autista ou psicótica, ir à escola, além de um direito, faz parte do seu tratamento terapêutico, o que não faz de seu professor um clínico. Assim, para essas crianças, a conjunção educacional e terapêutica deve movimentar não só as discussões acadêmicas, mas também as políticas, na tentativa de criar uma discussão sobre a idealização da inclusão escolar, reconhecendo a necessidade de essa questão fazer parte das pautas das políticas públicas de educação e de saúde mental, considerando a inclusão escolar como mais uma ferramenta do tratamento terapêutico e refletindo sobre a adequação das condições de trabalho frente à inclusão escolar dessas crianças nas escolas.

Acredita-se que é preciso conceder aos professores o direito de viver a experiência escolar cotidiana com essas crianças e de poder falar dessa vivência, do que dela suporta ou não. Não basta somente deter-se nas políticas públicas ou na reorganização curricular. É preciso o conhecimento das características próprias dessas crianças nas suas particulares formas na relação ao outro, ao saber e à

⁵² Inclusão escolar: Inclusão de Professores? In: Fernando Colli (org.) – São Paulo: Casa do Psicólogo, p.133-157, 2005.

satisfação, e uma revisão das concepções educativas. Diante desse cenário, entende-se ser imprescindível investir em espaços de reflexão e escuta sistemática dos professores atuantes nesta modalidade de ensino, conduzidos por uma prática interdisciplinar de profissionais dispostos a interagir, a acompanhar e a sustentar com esses professores a inclusão escolar dessas crianças na escola regular. Os resultados deste estudo aprofundaram a idéia de que pensar a inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas não significa ter que criar novos métodos pedagógicos nem capacitar os professores especialistas. Não basta apenas trabalhar com os modelos didáticos ou com as teorias pedagógicas no processo de formação dos professores, pois o poder das receitas pedagógicas, dos cursos de atualização ou até mesmo das mais relevantes conquistas políticas encontra o seu limite maior no *desejo* dos professores-sujeitos.

Igualmente, parece que a discussão feita até aqui põe em cheque a própria política de Educação Inclusiva, sobretudo pelo fundamento idealista que a sustenta. Diante disso pergunta-se, repensar o que se concebe por educação já não traria consigo a essência da inclusão, que é considerar a singularidade presente em cada aluno - o seu modo singular de aprender, sem que essa precisasse ser considerada uma Educação outra? Afinal, quando se pensa em diversidade, em diferença, em necessidades educativas especiais, não se poderia pensar que, de fato, cada aluno, por distintas razões, precisa sempre ser educado considerando-se a sua diferença? Por que se tem que inventar sempre um nome e sobrenome para a Educação – Educação Inclusiva, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Integral, Educação à Distância, Educação Regular, Educação Infantil, Educação Fundamental, enquanto que do aluno de Inclusão se lhe retira o nome e sobrenome e se lhe impõe um estigma? Será que a presença da criança autista ou psicótica na escola regular incomoda a muitos exatamente porque expõe o não-saber do professor, e, por consequência, a impossibilidade de o discurso (psico)pedagógico responder a tudo? Será que isso que se chama de *especial* causa tanta estranheza justamente porque obriga a questionar a prática “pedagógica” e afeta o pseudo-equilíbrio, pseudo porque remetendo ao ideal, mantido na Educação?

Em síntese, a contribuição da psicanálise para uma educação que leva em conta o sujeito parece não deixar dúvidas de que pensar a inclusão escolar de crianças autistas ou psicóticas envolve muito mais do que apenas construir métodos pedagógicos, transmitir novas informações, criar novas leis, ou modificar o currículo

da escola. Por mais que se avance na discussão acerca da inclusão escolar, quando se trata da Educação restará sempre uma parcela de saber a ser construída na prática e na relação com outros profissionais, bem como restará sempre uma parcela de não-saber, com a qual sempre será preciso lidar. Além do mais, tem-se aí a possibilidade de dar *um passo* ao lado de tantos impasses; re-pensar o trabalho da Educação na visada do olhar para o sujeito.

Entre impasses e passos, os participantes desta pesquisa mostraram a possibilidade de dar um passo na inclusão escolar dessas crianças em função da implicação do professor com o ato educativo. Quando os professores falam de “ter que estar preparado para tudo”, ter que “pensar em meios de acessar o universo dessas crianças”, e ter que “aceitar outras possibilidades de respostas às suas investidas pedagógicas”, parecem revelar algo de si em relação a sua posição dentro do processo de inclusão. Do mesmo modo a fala desses professores parece lançar luz sobre a possibilidade de, a partir do efeito que o aluno autista ou psicótico causa no professor, acontecer um movimento no qual tanto o professor quanto o aluno possa construir os meios para uma inclusão de fato. Este estudo parece ter mostrado que, quando há uma aposta nesse sentido e o professor trabalha na visada de uma educação que leva em conta o sujeito, se permitindo inventar o seu fazer, começa a haver a chance para que ambos atuem em nome próprio, o professor e o aluno.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Marcia Doralina. **As representações sociais de professores acerca da inclusão de alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento**. Dissertação de Mestrado. Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, 2005.

Disponível em: http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_arquivos/18/TDE-2006-07-06T073619Z-55/Publico/Dissertacao%20Marcia%20Doralina.pdf <> Acesso em: 10 de mai.2011

ANDREOZZI, Maria Luiza. **Educação e Subjetividade**. Educação e Subjetividade, ano 1, n. 1, p. 79-102, 2º sem. 2005.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

AZANHA, J. M. P. **Uma idéia de pesquisa educacional**. Editora Universidade de São Paulo, 1992.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

BASTOS, M. B & KUPFER, M. C. **A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas**. In: ESTILOS DA CLÍNICA/INSTITUTO DE PSICOLOGIA. Universidade de São Paulo. Vol. 15, n. 1. 1º Semestre de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Documento subsidiário à política de inclusão. Secretaria da Educação Especial (Seesp)**. Endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12649%3Adocumento-subsidiario-a-politica-de-inclusao&catid=192%3Aseesp-educacao-especial&Itemid=860> Acesso em: 29 de Junho 2010 23h29min.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria da Educação Especial (Seesp). Endereço eletrônico: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 29 de Junho 2010 23h35min.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Ensaio Pedagógico. Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 4.024/61. Brasília, 1961.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**: aprovada pela conferência mundial sobre educação para todos. Jomtien – Tailândia, 1990. Brasília, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução **CNE/CEB 2/2001, de 11 de setembro de 2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. Ministério da Educação. **Propostas de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica**: em Cursos de Nível Superior. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília, 2006.

BUENO, S. G. J. **Educação Especial Brasileira**: Inclusão/Integração do aluno diferente. São Paulo, EDUC, 2004.

CALLIGARIS, Contardo. **Três conselhos para a educação das crianças**. In: EDUCA-SE UMA CRIANÇA? Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994.

COLLI, F. (Col). **Uma travessia pelo Ponte**. In: ESTILOS DA CLÍNICA: Revista sobre a Infância com Problemas. São Paulo, Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida, ano 2, n.02, 1997.

COLLI, Fernando (org). **Inclusão escolar – Travessias**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DECLARAÇÃO de Salamanca: sobre princípios políticos e prática em educação especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

ECO, U. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba, IBEPEX, 2007, p.19-28.

FREITAS, S. N. **A formação de professores na Educação inclusiva**: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.). In: INCLUSÃO E EDUCAÇÃO: DOZE OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA. São Paulo: Summus, 2006. p. 161-181.

FRELLER, Cíntia C. **Grupos de crianças com queixa escolar**: um estudo de caso. In: Psicologia escolar: em busca de novos rumos. Orgs. MACHADO Adriana M. e PROENÇA, Marilene, R. S. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. (Coleção psicologia e educação)

FREUD, S. (1914) **A história do movimento psicanalítico**. In: Ed. STANDARD BRASILEIRA DAS OBRAS COMPLETAS DE SIGMUND FREUD. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. (1914) **Sobre o narcisismo**: uma introdução. In: Ed. STANDARD BRASILEIRA DAS OBRAS COMPLETAS DE SIGMUND FREUD. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. (1938-1940) **Esboço de Psicanálise**. In: Ed. STANDARD BRASILEIRA DAS OBRAS COMPLETAS DE SIGMUND FREUD. Rio de Janeiro: Imago, 1990. Edição da tradução brasileira 1969, 1975.

_____. (1929) **Mal-estar na civilização**. In: Ed. STANDARD BRASILEIRA DAS OBRAS COMPLETAS DE SIGMUND FREUD. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

FILLIDORO, N. **Adaptações Curriculares**. In: ESCRITOS DA CRIANÇA. n.06, Porto Alegre: centro Lydia Coriat, 2001.

GÓMEZ, R. G. García J. E. Flores, G. J. **Metodología de La investigación Cualitativa**. 1999.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDO E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Dados finais do Censo Escolar da Educação Básica** do ano de 2009. Anexo II. Endereço eletrônico: <<http://www.inep.gov.br/download/censo/2009/Anexo%20II.xls>> Acesso em: 29 de Junho 2010 23h43min.

J.LAPLANCHE/J.-B.PONTALIS. **Vocabulário da Psicanálise**. 7ªed. São Paulo, Martins Fontes. 1983.

JAPIASSU, H. **Psicanálise: Ciência ou Contraciência?** Rio de Janeiro. Imago Ed., 1989.

JERUSALINSKY, Alfredo N. **Psicose e autismo na infância**. Uma questão de linguagem. Boletim da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, nº9, 1993.

_____. **Psicanálise do autismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

_____. **Psicanálise e desenvolvimento infantil**. 2ª ed. Revista e ampliada. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

Jerusalinsky, A. **A Escolarização de Crianças Psicóticas**. In: Estilos da Clínica - Revista sobre a Infância com Problemas, Ano II, nº 2, pp.72-95. São Paulo: USP - Instituto de Psicologia. 1997.

_____. **O outro do pedagogo**. Ou seja, a importância do trauma na educação. In: REVISTA DA ASSOCIAÇÃO PSICANALÍTICA DE PORTO ALEGRE / Associação Psicanalítica de Porto Alegre. n.16, 1999. – Psicanálise e Educação: uma transmissão possível. Porto Alegre: APPOA.

KOCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**. Petrópolis: Vozes, 1997. 18º Edição.

KUDE, V. M. M. **Como se faz um projeto de pesquisa qualitativa em psicologia**. In: REVISTA SEMESTRAL DO INSTITUTO DE PSICOLOGIA DA PUC-RGS. Vol.28 nº1 – 1º semestre de 1997.

KUPFER, Maria Cristina M. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo, Scipione, 1989.

_____. **Educação para o futuro: psicanálise e educação.** São Paulo. Escuta, 1ª ed.2001. Ed. Usada 2007.

_____. **Educação terapêutica:** o que a psicanálise pode pedir à educação. In: ESTILOS DA CLÍNICA: Revista sobre a Infância com Problemas. São Paulo, Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida, ano 2, n.02, 1997.

_____. **Dois notas sobre inclusão escolar.** In: ESCRITOS DA CRIANÇA. n.06, Porto Alegre: centro Lydia Coriat, 2001.

_____. **Freud e a educação dez anos depois.** In: REVISTA DA ASSOCIAÇÃO PSICANALÍTICA DE PORTO ALEGRE / Associação Psicanalítica de Porto Alegre. – nº16, 1999. – Psicanálise e Educação: uma transmissão possível. Porto Alegre: APPOA.

_____. **Por uma vara de vidoeiro simbólica.** In: AQUINO, Júlio Groppa. (Org.). AUTORIDADE E AUTONOMIA NA ESCOLA: ALTERNATIVAS E PRÁTICAS. São Paulo, SP, 1999, p. 71-84.

LACAN, J. O **Seminário, livro 5, As psicoses** (A. Menezes trad.). Rio de Janeiro, RJ. Jorge Zahar, 1992.

_____. **O Seminário, livro 5, As formações do inconsciente.** (V. Ribeiro, trad.). Rio de Janeiro, RJ. Jorge Zahar, 1999.

_____. **O Seminário, livro 11,** Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise. (M. D.Magno, trad.). Rio de Janeiro, RJ. Jorge Zahar, 1995.

LAJONQUIERE, L. **Infância e Ilusão (Psico) Pedagógica:** escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **De Piaget a Freud – Para repensar as aprendizagens** - A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber, Petrópolis/RJ: Vozes. 2001

_____. **Figuras do infantil:** a psicanálise na vida cotidiana com as crianças. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LAZNIK, M. C. **Do fracasso da instauração da imagem corporal ao fracasso da instauração do circuito pulsional.** In: Laznik, M. C. (orgs). O que pode a clínica do autismo ensinar aos psicanalistas. Salvador, BA. Álgama, 1994, pp. 31-48. 1991

LINS, Flávia, R. S. **A psicologização da psicanálise na educação:** um estudo da conexão psicanálise e educação em São Paulo – Brasil. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo USP/FE, 2009.

LIMA, Mônica Annes de. **O mal-estar docente e o trabalho do professor** – algumas contribuições da psicanálise. In: Pesquisando a formação de professores. PAIVA, Edil V. de(Org.). Rio de Janeiro: DP e A Editora, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática.** 2. Ed. Salvador: Malabares, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, EPU, 1986.

LOOS, H & SANT'ANNA. **Reflexões sobre pesquisa em educação: a atitude do pesquisador como base da convergência teórica entre Piaget e Vygotsky.** In: RAMOS, C. E & FRANKLYN, K. (orgs) FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: OS DIVERSOS OLHARES DO EDUCAR. Ed. Juruá, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como se faz?** São Paulo, 2003. In: ENSAIOS PEDAGÓGICOS. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 25-35.

MANONNI, M. **Educação Impossível.** A, Cabral, trad. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. **A criança a sua doença e os outros.** Editora Guanabara Koogan S.A. Rio de Janeiro: 1987.

_____. **A criança retardada e a mãe.** 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: História e Políticas Públicas. São Paulo. Cortez, 1996.

MEIRA, Ana Marta G. **Contribuições da Psicanálise para a educação inclusiva.** In: ESCRITOS DA CRIANÇA. n.06, Porto Alegre: centro Lydia Coriat, 2001.

MENGA, L & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MIRANDA, Margarete Parreira, VASCONCELOS, Renata Nunes e SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. **Psicanálise in Pesquisa e Educação: A conversa Como Metodologia de pesquisa.** In: PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO 6, São Paulo. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100060&lng=en&nrm=abn < >. Acesso em: 10 mai. 2011.

MIRANDA, Margarete Parreira. **Sobre a “criança-problema” e o mal-estar do professor.** Dissertação. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2006. <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/FAEC85TNCZ/1/1000000626.pdf> <Acesso em: 10 de mai.2011

MILLOT, Catherine. **Freud Antipedagogo.** Rio de Janeiro: Zahar. 1987.

MINAYO, M. C. de S. (org) **Pesquisa social, teoria, método e criatividade.** 21ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento.** Pesquisa qualitativa em saúde. 4ªed. São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec – Abrasco, 1996.

MIRANDA, B. A. A. **História, deficiência e educação especial**. In: A PRÁTICA DO PROFESSOR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL, Tese de Doutorado. UNIMEP, 2003.

MRECH, Leni Magalhães. **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira, 1999.

NUÑEZ RODRIGUEZ, S. I. **Pensando sobre si mesmos: o que adolescentes em situação de vulnerabilidade social aprendem ao enfrentar adversidades**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

PATTO, Maria Helena, S de. **A produção do Fracasso escolar**. São Paulo: Travessa dos Autores. 1990.

PETRI, Renata. KUPFER, Maria Cristina M.; **Por que ensinar a quem não aprende?** In: Estilos da Clínica. Revista sobre a infância com problemas. USP. 2006.

PRIOSTE, Cláudia Dias. **Diversidade e Adversidades na Escola: queixas e conflitos de professores frente à educação inclusiva**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05122007-101058/pt-br.php> <>Acesso em: 10 de mai.2011

PROENÇA, Marilene. **A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo**. In: Psicologia escolar: em busca de novos rumos. Orgs. MACHADO Adriana M. e PROENÇA, Marilene, R. S. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. (Coleção psicologia e educação)

PORT, Ilvo Fernando. **Escolarização e subjetivação de Crianças estruturação psicótica**. In: LEPSI-IP/FE-USP,3,Colóquio 2001, São Paulo. Anais.on-line. Disponível:http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC00000003200100300018&lng=&nrm=abn>.Acesso em: 10 mai. 2011.

Políticas Nacionais para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>

QUINO. **Toda Mafalda** – da primeira à última tira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, Fulvio Holanda. **Autismo: controvérsias na Psicanálise**. In: Colóquio DO LEPSI IP/FE-USP, 4, 2002, São Paulo. Acesso em: 10 de março de 2011. Disponível: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC00000032002000400007&script=sci_arttext

RODRIGUES, D. **Dez Idéias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva**. In: RODRIGUES, D. (Org.). INCLUSÃO E EDUCAÇÃO: DOZE OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-318.

ROSA, Miriam Debieux. **A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos**: metodologia e fundamentação teórica. Rev. Mal-Estar Subj. Fortaleza, v. 4, n. 2, set. 2004.

Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482004000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 15 jul. 2011.

RUBIM, Luiza, M. **Psicanálise e Educação**: Interfaces. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ/IP, 2007.

SAMPIERI, R. H. **Metodologia de Pesquisa**. São Paulo: MacGraw-Hill, 2006.

SANTANA, Carolina Andrade de, e LIMA, Christiano Mendes de. Educação primordial, **Transmissão simbólica e Advento do Sujeito**. Em: Psicanálise e Educação. Colóquios do LEPSI, 6, São Paulo, 2006.

SANT'ANNA, S. R. LOOS, H. CEBULSKY, M. C. **Afetividade, cognição e educação**; ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem. In: EDUCAR EM REVISTA nº36, p.109-124. Editora UFPR, 2010.

SANTOS, S. Catarina Angélica. **Impasses na sala de aula de Matemática**: indisciplina, ensino aprendizagem e subjetividade. Belo Horizonte - UFMG Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005. Dissertação de Mestrado.

Disponível em:

http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/IOMS6LYNB5/1/catarina_ang_lica_silva_santos.pdf <>Acesso em: 10 de mai.2011

SASSAKI, Romeu. **Inclusão: o paradigma do século 21**. In: INCLUSÃO. Revista da Educação Especial. Brasília, MEC/SEESP, 2005. v.1, n. 1 (out, 2005). Disponível online: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/inclusao.pdf>

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Números da educação especial no Brasil**. Coordenação Geral de Planejamento. Ministério da Educação. Governo Federal. Janeiro, 2006.

SENRA, Ana Heloisa. **Inclusão e singularidade**: um convite aos professores da escola regular. Belo Horizonte: Scriptum, 2008.

STOLZMANN e RICKENS **Do dom de transmitir à transmissão de um dom**. In: REVISTA DA ASSOCIAÇÃO PSICANALÍTICA DE PORTO ALEGRE (APPOA) nº16, 1999: Porto Alegre.

TEIXEIRA, Cristina Frutuoso. **Educação e inclusão social**: relembando o papel da escola na sociedade, p.75-94. In: EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E EXCLUSÃO SOCIAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE. Curitiba, Aos Quatro Ventos, 2007.

TEPERMAN, Daniela. **Quando a escola pode suportar o insuportável.** In: ESTILOS DA CLÍNICA, 2010. Vol.15, nº 1, 60-73.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

TONNUCI, Francesco. **A solidão da criança.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TONUCCI, Francesco. **FRATO: 40 anos com olhos de criança.** Porto Alegre: Artmed, 2008. 245p.

UNESCO. **Declaração de Salamanca** e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

VOLTOLINI, R. **As vicissitudes da transmissão da psicanálise a educadores.** In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DO LEPSI IP\FE – USP, 2002. São Paulo. Colóquio do LEPSI IP\FE – USP, 2002.

_____. **Do contrato pedagógico ao ato analítico:** contribuições à discussão da questão do mal-estar na educação. In: ESTILOS DA CLÍNICA: Revista sobre a infância com problemas. São Paulo, Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida, IPUSP, n6, 2001.

_____. **Psicanalisar e educar ou psicanálise e educação?** In: NINA LEITE; FLÁVIA TROCOLI. (org). UM RETORNO A FREUD. Campinas: Mercado das Letras, 2008. v.1, p. 325-337.

YÁÑEZ, Zulema Angeles G. **Aspectos instrumentais na psicose:** reflexões para uma educação inclusiva. In: ESCRITOS DA CRIANÇA. Centro Lydia Coriat. Porto Alegre – 2006, nº 6, 2ª edição.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.

Participante: Função na escola.

Dados do participante: Formação/Série em que atua/Há quanto tempo atua na docência/Há quanto tempo atua nesta escola/Trabalha em outras escolas e/ou lugares/Quantos alunos de inclusão atende nesta escola.

1. O seu aluno recebeu algum diagnóstico médico?
2. O que você conhece sobre os termos autismo, psicose, ou TGD?
3. O que você acha a respeito da inclusão dessas crianças na escola regular?
4. Quais benefícios ou prejuízos você acredita que a inclusão escolar possa trazer para essas crianças?
5. Com relação às atitudes do seu aluno como você percebe o modo de ele pensar, construir conhecimentos, relacionar-se com os outros, e lidar com os limites?
6. Em sua opinião, como deveria ser feita a escolarização dos alunos com psicose ou autismo?
7. Como você professor regente percebe o trabalho do professor P.A.S.?
8. Como você percebe a sua função como professor P.A.S.?
9. Como você se sente ao atuar com esse aluno?
10. No que diz respeito ao seu trabalho de inclusão, como você avalia o trabalho que tem sido feito com esse aluno?
11. Em sua opinião o que faz com que um professor consiga atuar com um aluno autista ou psicótico?
12. Existe na escola algum espaço para que você possa falar sobre as dificuldades e as conquistas em relação ao seu trabalho de inclusão escolar?
13. Você acha que é preciso existir algum tipo de trabalho que, em sua opinião, ajude os professores a atuar na inclusão escolar dessas crianças?
14. Você acha que os conhecimentos construídos na sua formação inicial te ajudam a atuar com essa criança?
15. Você acha que o professor precisa de novos conhecimentos para trabalhar com a inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas?

APÊNDICE B. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

- a) Você, Professor da escola pública Estadual de Curitiba, está sendo convidado a participar de um estudo intitulado “IMPASSES E PASSOS NA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS AUTISTAS E PSICÓTICAS: uma reflexão dos professores da rede pública de Curitiba”. É através das pesquisas científicas que ocorrem os avanços importantes em todas as áreas, e sua participação é fundamental.
- b) O objetivo geral desta pesquisa é investigar as percepções dos professores sobre a inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas no ensino regular. As crianças autistas e psicóticas também são conhecidas como crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).
- c) Caso você aceite participar desta pesquisa será necessário responder a uma entrevista e participar de um grupo de estudos denominado *Grupo de Conversação*. Neste grupo serão trabalhados temas acerca da inclusão escolar de crianças com TGD, e os participantes serão convidados a relatar as conquistas e dificuldades encontradas na prática docente junto a essas crianças.
- d) Estão assegurados a cada sujeito participante quaisquer esclarecimentos sobre o método *Grupo de Conversação*, antes durante e depois da pesquisa.
- e) Esta pesquisa não oferece riscos, para além do possível desconforto em falar da sua prática docente diante da proposta de inclusão escolar de crianças com TGD. Caso você não queira responder a alguma pergunta da entrevista e participar do grupo será respeitada a sua decisão.
- f) Os benefícios esperados desta pesquisa são:
 - 1. Elaborar questões sobre os modos de constituição e aprendizagem das crianças com TGD a fim de conhecer as especificidades próprias dessas crianças na relação com a aprendizagem e, com isso, produzir novos modos de enxergar e praticar educação inclusiva
 - 2. Contribuir para as novas intervenções educacionais tendo como objetivo a inclusão escolar das crianças com TGD no ensino regular.

Rubrica do Pesquisador Principal_____

Rubrica do Orientador ou Colaborador_____

Rubrica do Sujeito ou Representante_____

g) A entrevista que será realizada na escola onde você atua, no dia e horário mais adequado a você. Após a entrevista você deverá aguardar o contato telefônico das pesquisadoras a fim de comparecer na Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Prédio Dom Pedro I, centro (1º andar, sala 101) para participar do *Grupo de Conversação*. Este grupo acontecerá uma vez a cada quinze dias e terá seis encontros aproximadamente, com a duração de uma hora. Ao aceitar participar da pesquisa você poderá sugerir o dia e horário mais conveniente para você estar presente em todos os encontros do Grupo, após o levantamento geral entre todos os participantes a pesquisadora fará o cronograma dos encontros e disponibilizará a cada participante.

h) A cada encontro uma das pesquisadoras tomará nota por escrito em ATA das reflexões construídas pelo grupo. O livro ata será disponibilizado ao final de cada encontro a fim de que cada participante confira os dados e assine sua presença. Os encontros em grupo também serão gravados (áudio), para facilitar a retomada e análise dos dados pelas pesquisadoras. Tão logo a pesquisa termine, as fitas serão desgravadas, respeitando-se completamente o seu anonimato.

i) As informações relacionadas ao estudo serão analisadas pelos pesquisadores que executam a pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **confidencialidade** seja mantida.

j) Se você decidir retirar-se da pesquisa a qualquer momento, poderá solicitar de volta o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.

k) Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro. Não haverá ressarcimento dos gastos com deslocamento até o local da Universidade onde acontecerão os grupos.

l) Disponibilidade para contatos: Andressa Mattos Salgado, pesquisadora responsável por esta pesquisa, Mestranda em Educação pela UFPR, fone (41) 98672456 e email (andressamattos@ufpr.br), estará também disponível todas as quintas-feiras no prédio Dom Pedro I, 1º andar sala XXX das 14h às 17h (UFPR/Setor de Educação). Drª Tamara da Silveira Valente Profª. orientadora desta pesquisa, Profª do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação do Setor de Educação/UFPR, estará disponível todas as

quartas-feiras e também poderá ser contatada pelo fone (41) 33605147 (secretaria do departamento), das 08h às 18h ou no fone (41) 96596454 e email (tamara@ufpr.br).

Eu, _____ li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento. Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

(Assinatura do sujeito de pesquisa)

(Assinatura do pesquisador responsável)

(Assinatura do Profº orientador)

Curitiba, _____ de 2011.

Ministério da Educação. Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências da Saúde











Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/SD

Rua Padre Camargo, 280 - 2º andar - Alto da Glória

CEP:80060-240 - Curitiba -Paraná

APÊNDICE C. QUADRO-E SÍNTESE DOS TERMOS EXTRAÍDOS DA TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS.

Nota: Legenda em cores labora pela autora deste estudo. Objetivo: sinalizar os termos encontrados em repetição no texto/resultado da transcrição da entrevista com os professores-participantes desta pesquisa. Cabe ressaltar que esses dados não são exatos, estão suscetíveis a erro humano.

Cores	Termos	Quantidade de vezes			
		Escola A		Escola B	
		Regente	P.A.S	Regente	P.A.S
	Família; mãe; pais.	17	21	6	12
	Formação; preparo; especialização; cursos; faculdade; suporte; recursos; palestras; apoio.	32	28	30	11
	Médico; Psicologia; Comportamental; Cognitivo; Emocional; Autismo; Asperger; Diagnóstico; Laudo; Distúrbio; Transtorno; Remédio.	30	39	17	18
	Trabalho do P.A.S.	28	33	10	19
	Vínculo; Implicar; Vontade; Amor; Afeto; Disponibilidade; Sensível; Pré-disposição; Gostar; Envolvimento; Querer.	5	16	22	9
	Experiência; Prática.	3	8	2	3
	Instituição escola; Governo; Sociedade.	15	29	19	6
	Particularidades do professor: eu (me) sinto; eu não sei; eu fiquei assim; eu penso assim; eu gosto; só eu sei; não posso.	41	43	40	25
	Descrição do aluno: diferente; problema; doente; coitado; no mundo dele; não consegue; inteligente; entende; não entende; não tem; não pode; agressivo; não para quieto; surta.	35	44	21	13
	Trabalho do professor regente.	25	16	16	6

ANEXOS

ANEXO 1- INSTRUÇÃO N.º 010/08-SUED/SEED

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO



INSTRUÇÃO N.º 010/08-SUED/SEED

Estabelece critérios para a solicitação de **Professor de Apoio em Sala de Aula** para atuar com alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

A Superintendente da Educação, no uso de suas atribuições e considerando os preceitos legais que regem a Educação Especial (LDB n.º 9394/96, Parecer CNE n.º 17/01, Resolução CNE n.º 02/01 e Deliberação n.º 02/03 – CEE), expede a seguinte

INSTRUÇÃO:

1. Definição

Professor de Apoio é um profissional de apoio especializado, que atua no contexto da sala de aula, nos estabelecimentos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, para atendimento a alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento.

2. Alunado

Será assegurado o Professor de Apoio a alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento que apresentam: alterações qualitativas das interações sociais recíprocas, na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se neste grupo alunos com Autismo, Síndromes do Espectro do Autismo e Psicose Infantil, que apresentam dificuldades de adaptação escolar e de aprendizagem, associados ou não à limitações no processo do desenvolvimento biopsicossocial que requeiram apoio e atendimento especializado intensos e contínuos, com acompanhamento nas atividades escolares em classe comum.

3. Das Atribuições do Professor de Apoio

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**



- 3.1 Ter conhecimento prévio e domínio dos conteúdos e temas trabalhados pelo professor da classe comum.
- 3.2 Participar do planejamento, junto ao professor da classe comum, orientando quanto as adaptações que permitam ao aluno o acesso ao currículo, desde a remoção de barreiras arquitetônicas até às modificações mais significativas na organização da sala de aula, dos materiais e recursos pedagógicos utilizados pelo aluno e pelo professor.
- 3.3 Promover a interação entre os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento e os demais alunos da escola.
- 3.4 Participar das atividades pedagógicas que envolvem o coletivo da Escola.
- 3.5 Viabilizar a participação efetiva do aluno nas diferentes situações de aprendizagem, a interação no contexto escolar e em atividades extraclasse.
- 3.6 Buscar diferentes formas que facilitem a interação do aluno no processo de ensino e aprendizagem.
- 3.7 Priorizar a necessidade e/ou especificidade de cada aluno, atuando como mediador do processo ensino-aprendizagem com adoção de estratégias funcionais, adaptações curriculares, metodológicas, dos conteúdos, objetivos, de avaliação, temporalidade e espaço físico, de acordo com as peculiaridades do aluno e com vistas ao progresso global, para potencializar o cognitivo, emocional e social.
- 3.8 Atuar como um facilitador no apoio à complementação dos conteúdos escolares.
- 3.9 Oportunizar autonomia, independência e valorizar as idéias dos alunos desafiando-os a empreenderem o planejamento de suas atividades.
- 3.10 Prever as ações e os acontecimentos, estruturar o uso do tempo, do espaço, dos materiais, e da realização das atividades.
- 3.11 Realizar contatos com os profissionais da saúde, que prestam atendimento ao aluno e orientações aos familiares.

4. Recursos Humanos

O profissional para atuar como Professor de Apoio em sala de aula, deverá ter:

- I. Especialização em cursos de Pós-Graduação na área específica;
- II. Licenciatura Plena com habilitação em Educação Especial, ou habilitação específica em nível Médio, na modalidade de Estudos Adicionais, e atualmente na modalidade Normal;
- III. possuir, preferencialmente, experiência como professor de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento;
- IV. cumprir a carga horária de vinte (20) horas semanais.

5. Solicitação

Para a solicitação da abertura de demanda para o suprimento do Professor de Apoio na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, faz-se necessário:

- I. avaliação pedagógica, realizada no contexto escolar, inicialmente pelo professor da classe comum, com o apoio do professor especializado e a equipe pedagógica da escola e, complementada por psicólogo, e por outros profissionais da saúde (psiquiatra, neurologista e outros) e da equipe Educação Especial e Inclusão Educacional do Núcleo Regional de Educação, Secretaria Municipal de Educação, quando necessária, pelo Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional da SEED;
- II. que o Núcleo Regional de Educação constate a existência do Professor de Apoio, na região, com o perfil adequado para o desempenho da função requerida, anteriormente à solicitação;
- III. que o Núcleo Regional de Educação encaminhe ao DEEIN, ofício do diretor do estabelecimento de ensino endereçado ao Secretário de Estado da Educação, com a referida solicitação, constando o nome do aluno, série/turma/turno da oferta e carga horária a ser suprida pelo Professor de Apoio;
- IV. solicitação anual do estabelecimento de ensino, de abertura de demanda, após a oficialização das matrículas;
- V. análise e o parecer da equipe técnico-pedagógica da Educação Especial do Núcleo Regional de Educação, sobre a necessidade do atendimento;
- VI. análise e parecer da equipe técnico-pedagógica da área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional;

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**



- VII. que o Núcleo Regional de Educação, após a abertura de demanda, realize verificação e avaliação, do cumprimento das atribuições previstas no item "3", para continuidade da oferta;
- VIII. avaliação pedagógica e clínica do aluno;
- IX. matrícula do aluno no Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Educação de Jovens e Adultos;
- X. autorização de funcionamento, de acordo com a documentação exigida pela Coordenação de Estrutura e Financiamento da SEED;
- XI. comprovante(s) da habilitação do professor;
- XII. laudo psiquiátrico ou neurológico constando a psicopatologia do aluno.

Curitiba, 22 de agosto de 2008.

**Alayde Maria Pinto Digiovanni
Superintendente da Educação**

ANEXO 3. Declaração de consentimento da S.E.E.D/D.E.E.IN-PR



**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO**

Ao Comitê de Ética em Pesquisa do setor de Ciências da Saúde da UFPR

Prezada Professora Dra. Cláudia Seely Rocco
MD Coordenadora do CEP/SD

Curitiba, 05 de julho de 2011.

Declaramos que nós da Secretaria de Estado da Educação – Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "Impasses e passos na Inclusão Escolar de crianças autistas e psicóticas: uma reflexão dos professores da rede pública", sob a responsabilidade de Andressa Mattos Salgado, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, até o seu final em março de 2012.

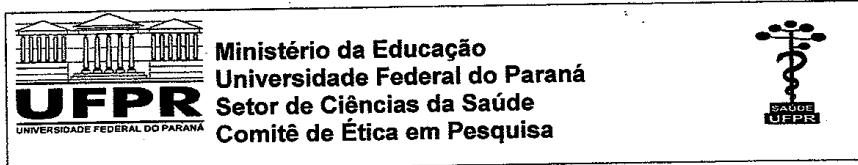
Atenciosamente,

Assinatura manuscrita de Walquíria Onete Gomes.

Walquíria Onete Gomes
Diretora do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional

Walquíria Onete Gomes
Diretora do Departamento de Educação
Especial e Inclusão Educacional
SEED/D.E.E.IN

Anexo 3. Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPR/Setor Ciências da Saúde



Curitiba, 23 de setembro de 2011.

Ilmo (a) Sr. (a)
Andressa Mattos Salgado
Tâmara Silveira Valente

Nesta

Prezados Pesquisadores,

Comunicamos que o Projeto de Pesquisa intitulado **“Impasses e passos na inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas: uma reflexão dos professores da rede pública”** está de acordo com as normas éticas estabelecidas pela Resolução CNS 196/96, foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, em reunião realizada no dia 31 de agosto de 2011 e apresentou pendência(s). Pendência(s) apresentada(s), documento(s) analisado(s) e projeto aprovado em 20 de setembro de 2011.


Registro CEP/SD: 1212.137.11.08

CAAE: 0133.0.091.091-11

Conforme a Resolução CNS 196/96, solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos.

Data para entrega do 1º relatório parcial e/ou de conclusão: 24/03/2012.

Atenciosamente


Prof. Dr. Cláudia Seely Rocco
Coordenadora do Comitê de Ética em
Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde

Anexo 4. Declaração final da S.E.E.D/D.E.E.IN-PR

Declaração

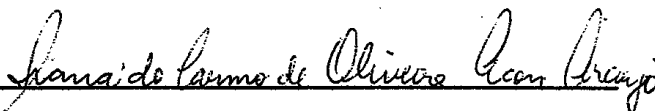
Pesquisador responsável: Andressa Mattos Salgado.

Título da Pesquisa: Passos e Impasses na inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas: uma reflexão dos professores da rede pública de Curitiba.

Nº CEP/SD: 1212.137.11.08. **Nº CONEP/CAAE:** 0133.0.091.091-11.

Instituição Co-Participante: Secretaria do Estado da Educação/SEED-PR,
Departamento de Educação Especial e Inclusão Escolar/DEEIN.

Declaro ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente: Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos da pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

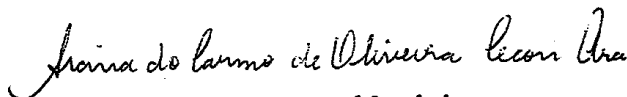


Assinatura e Carimbo do responsável institucional.
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Departamento de Educação Especial
Av. Água Verde nº 2140 - Térreo
CEP 80240-900 Curitiba - Pr

Silene do Carmo O. Ceccon Araujo
Assessora
SEED/DEEIN

Declaro que li e deferi na data de hoje.

Curitiba, 05/10/11.



Silene do Carmo O. Ceccon Araujo
Assessora
SEED/DEEIN

Anexo 5. TCLE aprovado pelo Comitê de Ética

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

- a) Você, Professor da escola pública Estadual de Curitiba, está sendo convidado a participar de um estudo intitulado "IMPASSES E PASSOS NA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS AUTISTAS E PSICÓTICAS: uma reflexão dos professores da rede pública de Curitiba". É através das pesquisas científicas que ocorrem os avanços importantes em todas as áreas, e sua participação é fundamental.
- b) O objetivo geral desta pesquisa é investigar as percepções dos professores sobre a inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas no ensino regular. As crianças autistas e psicóticas também são conhecidas como crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).
- c) Caso você aceite participar desta pesquisa será necessário responder a uma entrevista e participar de um grupo de estudos denominado *Grupo de Conversação*. Neste grupo serão trabalhados temas acerca da inclusão escolar de crianças com TGD, e os participantes serão convidados a relatar as conquistas e dificuldades encontradas na prática docente junto a essas crianças.
- d) Estão assegurados a cada sujeito participante quaisquer esclarecimentos sobre o método *Grupo de Conversação*, antes durante e depois da pesquisa.
- e) Esta pesquisa não oferece riscos, para além do possível desconforto em falar da sua prática docente diante da proposta de inclusão escolar de crianças com TGD. Caso você não queira responder a alguma pergunta da entrevista e participar do grupo será respeitada a sua decisão.
- f) Os benefícios esperados desta pesquisa são:
 1. Elaborar questões sobre os modos de constituição e aprendizagem das crianças com TGD a fim de conhecer as especificidades próprias dessas crianças na relação com a aprendizagem e, com isso, produzir novos modos de enxergar e praticar educação inclusiva
 2. Contribuir para as novas intervenções educacionais tendo como objetivo a inclusão escolar das crianças com TGD no ensino regular.
- g) A entrevista que será realizada na escola onde você atua, no dia e horário mais adequado a você. Após a entrevista você deverá aguardar o contato telefônico das pesquisadoras a fim de comparecer na Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Prédio Dom Pedro I, centro (1º andar, sala 101) para participar do *Grupo de Conversação*. Este grupo acontecerá uma vez a cada quinze dias e terá seis encontros aproximadamente, com a duração de uma hora. Ao aceitar participar da pesquisa você poderá sugerir o dia e horário mais conveniente para você estar presente em todos os encontros do Grupo, após o levantamento geral entre todos os participantes a pesquisadora fará o cronograma dos encontros e disponibilizará a cada participante.

Aprovado pelo Comitê de Ética
em Pesquisa do Setor de Ciências
da Saúde/UFPR.
Em, 20/09/2011

Rubrica do Pesquisador Principal _____
Rubrica do Orientado ou Colaborador _____
Rubrica do Sujeito ou Representante _____

- h) A cada encontro uma das pesquisadoras tomará nota por escrito em ATA das reflexões construídas pelo grupo. O livro ata será disponibilizado ao final de cada encontro a fim de que cada participante confira os dados e assine sua presença. Os encontros em grupo também serão gravados (áudio), para facilitar a retomada e análise dos dados pelas pesquisadoras. Tão logo a pesquisa termine, as fitas serão desgravadas, respeitando-se completamente o seu anonimato.
- i) As informações relacionadas ao estudo serão analisadas pelos pesquisadores que executam a pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **confidencialidade** seja mantida.
- j) Se você decidir retirar-se da pesquisa a qualquer momento, poderá solicitar de volta o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.
- k) Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro. Não haverá ressarcimento dos gastos com deslocamento até o local da Universidade onde acontecerão os grupos.
- l) Disponibilidade para contatos: Andressa Mattos Salgado, pesquisadora responsável por esta pesquisa, Mestranda em Educação pela UFPR, fone (41) 98672456 e email (andressamattos@ufpr.br). estará também disponível todas as quintas-feiras no prédio Dom Pedro I, 1º andar sala 101 das 14h às 17h (UFPR/Setor de Educação). Drª Tamara da Silveira Valente orientadora desta pesquisa, Profª do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação do Setor de Educação/UFPR, estará disponível todas as quartas-feiras na sala 413 no mesmo prédio, 4º andar, e também poderá ser contatada pelo fone (41) 33605147 (secretaria do departamento), das 08h às 18h ou no fone (41) 96596454 e email (tamara@ufpr.br).

Eu, _____ li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento. Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

(Assinatura do sujeito de pesquisa)

(Assinatura do pesquisador responsável)

(Assinatura do Profº orientador)

Curitiba, _____ de 2011.

Aprovado pelo Comitê de Ética
em Pesquisas do Setor de Ciências
da Saúde/UFPR
Em 20/09/2011

Ministério da Educação. Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências da Saúde
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/SD
Rua Padre Camargo, 280 - 2º andar - Alto da Glória
CEP-80060-240 - Curitiba - Paraná